

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO

EDSON RICARDO NUNES NASCIMENTO

NARRATIVAS: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO ÂMBITO DOS CURSOS PRÉ-VESTIBULAR –
QUEM SOMOS E PARA ONDE VAMOS.

ARARAS -SP
2022

EDSON RICARDO NUNES NASCIMENTO

**NARRATIVAS: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO ÂMBITO DOS CURSOS PRÉ-VESTIBULAR – QUEM
SOMOS E PARA ONDE VAMOS**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Ciências Biológicas, ao Departamento De Ciências Da Natureza, Matemática E Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Araras para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas

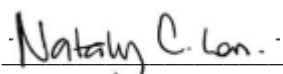
Orientadora: Nataly Carvalho Lopes

ARARAS-SP
2022

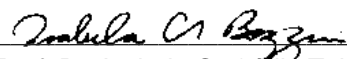
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Agrárias
Departamento de Ciências Da Natureza, Matemática e Educação

Folha de aprovação

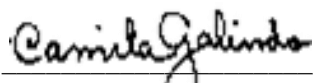
Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de graduação do candidato Edson Ricardo Nunes Nascimento, realizada em 23/09/2022:



Prof. Dr. Nataly Carvalho Lopes
Universidade Federal de São Carlos - CCA



Prof. Dr. Isabela Custódio Talora Bozzini
Universidade Federal de São Carlos - CCA



Prof. Dr. Camila Jose Galindo
Universidade Federal de São Carlos - CCA

DEDICATÓRIA

Para todos que vieram antes de mim, e que abriram o caminho para que eu pudesse caminhar. E principalmente à minha família, por nunca ter desistido do nosso sonho.

AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus e pela oportunidade de não me tornar apenas uma estatística em meio ao caos.

Aos meus pais, Luciano e Sônia, por sempre serem exemplos na minha vida. Exemplo de superação, de força e dedicação. Desistir não é uma escolha.

Luciano Gomes, que mostrou na prática como se apoia e acredita no sonho de alguém. Sua disposição me levou longe.

Para todos os companheiros da República Só-K Bota, o local onde se entra menino e saí homem. Obrigado por todo apoio, acolhimento, aos momentos de conversas, trocas e diversão, vocês foram cruciais para minha permanência em Araras, que também possibilitou minha conclusão de curso.

Ao tão famoso “bonde”, que sempre levarei no coração e para a vida.

À Letícia (Flora) que me mostrou meu lugar no mundo enquanto homem preto.

Ao querido Davizin, mesmo diante a barreira da distância, se mostrou pronto para ajudar no que fosse necessário, não apenas na vida acadêmica, mas na vida pessoal também.

À professora Nataly, por sua história, por sua atenção e cuidado (sutil). Sem a ajuda dela, esse trabalho não seria possível. Assim como a confiança que se estabeleceu na nossa relação ao longo dos 5 anos como minha coordenadora no UFSCurso.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. Quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso.

Chimamanda Ngozi Adchie

RESUMO

Os cursinhos populares sempre fizeram parte da minha história, iniciei minha trajetória com ele no meu terceiro ano do ensino médio, quando estive como aluno do Cursinho FEAUSP. Ao longo da minha graduação, sempre estive em projetos relacionados à docência, e em 2018 entrei no cursinho pré-vestibular popular da UFSCar de Araras, o UFSCurso, onde tive minhas primeiras experiências com a docência e com projetos de extensão. Ao longo da história dos cursinhos populares, seu papel na sociedade sempre foi pautado na ideia de levar uma educação libertadora para camadas mais carentes da sociedade. Apesar do seu caráter formativo, dentro de uma educação não formal, os cursinhos populares podem ser ambientes amplamente formativos, tanto para educadores, como para educandos. A partir daí, esse trabalho vem com o objetivo de entender as potencialidades formativas dentro do âmbito dos cursinhos populares, e principalmente quais as necessidades formativas construídas ao longo da docência dentro do UFSCurso, e o papel da extensão formativa (de comunicação). Resultante disso, a pesquisa mostrou que o Curso Pré-Vestibular Popular da UFSCar de Araras, como um grande formador de professores, que em meio às teorias e prática se mostrou muito eficaz, principalmente na criação da identidade docente de seus extensionistas. Além disso, a prática da extensão como comunicação se mostrou presente na relação alunos e professor, embora existam pontos cruciais para que se realize o seu papel com sucesso, enquanto formador de sujeitos cognoscentes e críticos.

Palavras-chave: Cursinhos populares. Formação de professores. Extensão.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| OBJETIVO..... | 14 |
| FUNDAMENTOS TEÓRICOS | 14 |
| METODOLOGIA DA PESQUISA NARRATIVA | 20 |
| ANÁLISE DOS RESULTADOS | 23 |
| RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 24 |
| CONCLUSÃO..... | 33 |
| REFERÊNCIAS | 35 |
| ANEXOS..... | 38 |

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha graduação, os cursinhos pré-vestibulares populares (CPP) ou apenas, cursinhos populares (CPs), foram ocupando um espaço de grande interesse, amor e cuidado. Iniciei minha trajetória com os CPs em 2016, no meu terceiro ano do ensino médio, quando estive como aluno do Cursinho FEAUSP, um cursinho pré-vestibular gratuito, fundado nos anos 2000, na Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo. Nessa mesma época, tive a oportunidade de conhecer uma universidade pública pela primeira vez, já que o cursinho era dentro da própria USP campus São Paulo. Mesmo sem conhecer muito a forma de funcionamento interno, me encantei com o projeto e com a maneira em que os próprios alunos da universidade geriam todo o projeto.

Em 2017, passei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de São Carlos, campus Araras, graças à ajuda extra do cursinho FEAUSP, já que em toda minha educação básica fui aluno da rede pública de ensino. Desde o momento em que iniciei os estudos na universidade, estive em projetos referentes às licenciaturas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). No final de 2017, prestei o processo seletivo para professor do Cursinho Pré-Vestibular popular da UFSCar de Araras, o UFSCurso, e infelizmente, não passei no projeto.

Já em 2018, tentei mais uma vez entrar no projeto, e desta vez, com sucesso. Me tornei professor de biologia no cursinho da UFSCar, onde permaneci como professor até o momento deste relato. Por ter tido como base um cursinho extremamente estruturado, tive algumas decepções ao longo do caminho, mas nada que me fizesse desistir de atuar em um projeto amplamente formativo, tanto para os graduandos, como para os alunos do projeto.

Com o passar dos anos, tive a oportunidade de conhecer diversos outros cursos pré-vestibulares populares, de forma a acrescentar no conhecimento sobre os CPs e seus funcionamentos. Durante a pandemia de covid-19, participei do processo seletivo da Associação Brasileira dos Cursinhos Universitários Populares, também conhecida como “Brasil Cursinhos”, uma associação civil de direito privado, de caráter socioeducativo, sem fins lucrativos. A Brasil Cursinhos tem por finalidades fomentar, desenvolver e regular os Cursinhos Universitários Populares (CUP's) de forma integrada com seus representantes e articulada com outras organizações em nível nacional e internacional, promovendo e apoiando o ingresso de pessoas de baixa

renda em instituições de ensino técnico e/ou superior de qualidade. Durante o ano de 2021, estive atuando como assessor de relacionamentos na instituição, sendo um representante institucional para os cursinhos, trabalhando de forma direta com os CUPs e suas demandas. Em 2022, me desliguei da instituição de forma gratificante, pois ali, tive uma maior experiência e conhecimento do movimento, e principalmente entendendo seu modo particular de ser e atuar (BRASIL CURSINHOS, 2020)

Embora exista uma singularidade em cada CPs, CUPs ou CPP, os cursinhos preparatórios surgiram de uma realidade excludente para as camadas mais baixas. Os primeiros vestígios dos preparatórios surgiram no Brasil Império (1822-1889), época a qual, o sistema de ensino era regido por três instituições principais: o Colégio de Pedro II, escola modelo e principal forma de acesso ao ensino superior da época; os Liceus Provinciais com práticas voltadas ao ensino secundário e propedêutico; e as Instituições Ensino Superior (IES) (DICK,2011; CASAUT, 2019).

Como escola modelo, o Colégio de Dom Pedro II, era também o principal fomentador do exame preparatório para o ingresso nas Instituições de Ensino Superior. Ao final do seu ciclo, seus alunos eram contemplados com o título de Bacharelado em Letras e ainda a possibilidade de escolher qualquer curso do ensino superior no Brasil. Diferentemente das províncias, sua metodologia de trabalho se baseava no ensino propedêutico, ele preparava a classe intermediária a se profissionalizar e adentrar no mercado de trabalho. Apesar de todo este esforço, essas províncias não eram suficientes para capacitar seus alunos para prestar os exames e conseqüentemente para o ingresso nas Instituições de Ensino Superior (DICK, 2011).

Em função do preparo dos estudantes para os exames de acesso ao ensino superior, as famílias mais ricas da sociedade escolhiam por colocar seus filhos em escolas particulares, onde havia um preparo mais assíduo para as provas de ingresso, com foco específico nos conteúdos dos exames e a possibilidade de uma ascensão mais ágil nas IES, já que não existia uma regulamentação do ensino secundário. Mediante o objetivo final dessas instituições privadas, seu caráter se assemelha aos Cursos Pré-Vestibulares (CPV), cuja única e exclusiva função é preparar seus alunos, de forma sistemática, para a aprovação nos vestibulares. (CASAUT, 2019; BEGO, 2013).

A educação como um instrumento, tanto para emancipação como dominação de sujeitos, havia se restringido apenas à elite, como uma forma de preparar os

sujeitos minimamente para o mercado de trabalho, esse movimento perdurou durante os séculos XIX e XX. No início do século XX, começam os movimentos semelhantes à Educação de Jovens e Adultos, advindos de trabalhadores que buscavam melhores condições de vida.

Nos anos de 1930, surge um movimento que luta por uma educação pública democrática, laica, gratuita e de qualidade, resultante do movimento que se concretizou em 1932 como “movimento da educação nova” ou “movimento escolanovista”. Para os escolanovistas, a educação brasileira precisava de uma reforma, pois a consideravam uma educação atrasada. Já no ponto de vista dos estudantes, esse novo modo de aprendizagem escolar não passava de repetição de ideias, não tendo um estímulo para um pensamento mais eficaz e criativo (SOUZA, 2015).

Na década de 1960, com o apogeu da guerra fria, as tensões ideológicas e políticas entre os Estados Unidos e a União Soviética, trouxeram consigo o sentimento de demonstrar a público suas forças e superioridade, principalmente no campo tecnológico, mesmo não existindo um confronto militar direto. Consequentemente, tal inquietude entre as potências mundiais acarretaram em diversas ações em diferentes campos e países. No Brasil, foi a época na qual surgiram as primeiras moções de uma educação não escolar, que seguiam princípios levantados e pautados atualmente pela educação popular. Na mesma época, as políticas educacionais das escolas públicas exerciam um grande papel, regido principalmente pela ditadura, cujas escolas tinham a missão de passar uma ideologia patriota, a de não contestação do governo, juntamente com os discursos de escolarização e do trabalho para o desenvolvimento do país (SOUZA, 2015). Mesmo em um regime ditatorial, os movimentos continuavam andando e desenvolvendo suas ideias, tendo como base os pensamentos de Paulo Freire (1968), deixando como pilares da luta uma educação pautada na igualdade dos sujeitos envolvidos, valorização dos saberes culturais populares, e um diálogo entre ciência e vivência diária (FREIRE, 1968).

Ao tratar sobre os CPP, temos um início forte com o movimento negro e com o movimento estudantil na época de 60 e 70, movimentos que lutavam pela democratização do acesso ao ensino superior, visto que, as IES haviam se tornado polos elitizados. Os movimentos de resistência dos anos 70 trouxeram consigo a “*Teologia da Libertação*”, pauta importante na estruturação dos cursinhos, que tinham como base a luta por direitos da população pobre e oprimida. Apenas nos anos 90

houve a concretização dos CPPs, período em que houve uma grande adesão dos cursinhos nas universidades públicas, como extensão universitária. Além disso, surge um movimento de institucionalização dos mesmos, fazendo uma grande popularização dos CPPs (PAIVA, 2019; SOUZA, 2015).

As constantes modificações no modo de se trabalhar com educação popular, em especial no âmbito dos Cursinhos Pré-Vestibulares Populares ao longo da sua recente história no contexto brasileiro, faz com que seja necessário entender e buscar os principais desafios relacionados ao ensino e a formação inicial dos professores atuantes nos cursinhos populares. Pereira (2018, p.29) define os Cursinhos Populares como sendo de caráter “*formativo pedagógico, entrelaçada a questões políticas*”, sendo um espaço formado por graduandos que cursam licenciatura ou bacharelados. Logo, ambos estão em processo de formação inicial.

Quando se trata da formação inicial dos professores dentro dos CPP, é preciso levar em consideração diversos pontos que envolvem esses espaços de educação não formal. Ao analisar os envolvidos nesses projetos, é possível identificar que a sua pluralidade não está apenas em torno dos alunos que fazem parte dos CPPs, mas também dos professores, que em muitos casos, não estão em cursos de licenciatura, mas por vezes acabam direcionando sua profissão para a docência, ou são pessoas movidas pelo ideal da transformação social e com algum tipo de familiaridade ou vivência com sua área de atuação em Cursinhos Populares (VEGARRIA, 2013; PEREIRA, 2018).

Embora exista uma diversidade entre os professores atuantes nos CPs, muitas vezes, é possível encontrar uma visão simplista do “ser docente”, levando uma ideia de que para ser um bom professor, é necessário apenas um bom conhecimento do conteúdo a ser ensinado, uma perspectiva generalizada até mesmo daqueles profissionais oriundos das licenciaturas. Para que haja uma inovação no modo de trabalho em sala de aula, torna-se necessário um esforço em conjunto entre os professores, com pesquisas dirigidas de inovação e uma formação contínua, para além disso, essa tarefa deve ser feita desde o processo de ensino/aprendizagem, no momento da preparação das aulas, até o de elaboração das avaliações (GIL-PÉREZ; CARVALHO, 1993).

Para além da sala de aula, o trabalho do professor não se resume apenas às práticas cotidianas escolares, ela está muito mais associada à prática conjunta (aluno-professor), visando a assimilação consciente e sólida dos conhecimentos, habilidades

e hábitos dos alunos, ligadas às exigências sociais e ao cotidiano do educando. O planejamento de ensino se faz extremamente importante, visto que a conquista para a democratização do ensino só se faz presente com ele, já que o ato de planejar é fundamentado em ações político-didáticas, tendo como referência a situação didática (como problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais e a comunidade (FUSARI, 1990; LIBÂNEO, 2006).

Além disso, para que se concretize o principal papel de superação das desigualdades e emancipação dos sujeitos, é necessária a organização intencional dos processos de ensino, já que ele é um processo gradativo, objetivado e sistemático, que envolve o planejamento, uma direção para o aprendizado, a aprendizagem efetiva dos alunos e a avaliação (LIBÂNEO, 2015).

Conforme Hurtado (1992), os cursinhos populares funcionam em um processo de formação e capacitação que age dentro de uma perspectiva política de classe. Esse processo é contínuo, sistemático e implica momentos de reflexão e estudo sobre a prática do grupo (ARAGÃO *et al.*, 2015).

De acordo com as questões que colocamos até aqui, o estudo a ser realizado está alicerçado na perspectiva das necessidades formativas e dos elementos constitutivos da formação de professores, dentro da perspectiva dos cursinhos pré-vestibulares populares.

Além disso, o projeto desenvolvido tem como base fundamentos que podem ser utilizados como objeto para futuros estudos, criação de material didático para fins pedagógicos dos cursinhos populares, e conseqüentemente possíveis melhorias no processo de planejamento ensino-pedagógico dos CPPs e no desempenho dos alunos.

Dentro dessa perspectiva, os cursinhos populares como projetos de extensão, apresentam uma grande potência na formação dos professores, apesar da sua pluralidade no seu modo de se trabalhar essa formação, que por vezes, é apresentada apenas em uma perspectiva profissional (a nível técnico) quanto a sua formação. Então, cabe a esse estudo trazer uma visão mais ampla desse espaço formativo, quanto às necessidades que envolvem o professorado e suas qualificações para uma docência mais humanizada e crítica, além disso, vale a busca para entender se a extensão cumpre seu papel na relação entre a universidade e sociedade dentro dos CPPs. Compreendendo o papel da extensão e sua força quanto espaço formativo para ambos sujeitos envolvidos.

OBJETIVO

Objetivo geral

Esse projeto tem como objetivo principal entender as potencialidades formativas docentes dentro dos cursinhos populares, a partir de suas narrativas e histórias de vida.

Objetivos específicos

- Conhecer os saberes docentes construídos a partir da experiência em sala de aula de um CUP.
- Entender de que maneira os cursinhos contribuem para a formação inicial e continuada do professor.
- Entender o papel da extensão para a formação desses professores e seus conhecimentos acerca da extensão universitária
- Identificar as falhas no processo formativo dentro do CPPs

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Cursinhos populares e a extensão como comunicação (formativa)

De um ponto de vista histórico, as grandes mudanças que ocorreram e ocorrem na sociedade em prol de camadas mais excluídas, se originaram a partir da luta de classes. Embora seu surgimento na América Latina e principalmente no Brasil seja tardia, a extensão universitária teve seus primeiros passos na segunda metade do século XIX na Inglaterra, onde ela exercia um papel extremamente pontual, o de levar cursos formativos às classes operárias, mesmo não existindo uma correlação a sua área de atuação. Após sua expansão por toda a Europa, a sua chegada aos Estados Unidos trouxe uma visão diferente do modo de atuação na sociedade, tendo como objetivo principal a modernização das camadas menos favorecidas, de maneira a contribuir fortemente com o desenvolvimento tecnológico agrícola americano, a transformando apenas em um produto do capitalismo (PAULA, 2013).

Mesmo com um padrão de práticas assumido em outros países, na América Latina a sua construção foi moldada a partir de revoluções, as quais lutavam por diversas questões sociais do século XX. Em conjunto com essas lutas, em 1918 levantou-se um movimento pela reforma universitária latino-americana, visto que grande parte das instituições, eram controladas por poderes religiosos, cujo ensino se

mostrava avesso à prática experimental e à libertação, além de seu caráter elitista e excludente (PAULA, 2013).

Inicialmente no Brasil, a extensão trouxe consigo diversas tendências europeias, as quais valorizavam a *educação continuada*, a *educação para as classes populares* e a *extensão voltada para a prestação de serviços nas áreas rurais*. Tais práticas iniciais, torna mais clara a compreensão sobre a crítica feita por Paulo Freire (2021), em relação ao verdadeiro papel da extensão universitária e do extensionista. Por mais que atualmente muito se fale sobre a extensão como modo de interação entre a sociedade e a universidade, de modo que, nessa troca de experiências, haja uma mutação de conhecimentos, tornando-se uma relação benéfica para ambos. Ainda assim, em muitos projetos extensionistas, toma-se um caráter assistencialista, no qual a universidade assume um papel de salvadora da sociedade (GOMES et al., 2019; CORTI et al., 2021).

Paulo Freire (2021) em “Extensão ou Comunicação”, inicia o seu estudo trazendo uma reflexão sobre a etimologia da palavra extensão, colocando a prova que, independentemente do local ou propósito em que é posta, sempre trará um sentido de algo sendo estendido. O que nos delimita a utilização do seu sentido contextual, já que, dentre as possibilidades existentes, cabe a esse estudo o emprego do seu sentido virtual, pois, o sentido de base, estará voltado para contextos potenciais (objetos, locais etc.) (FREIRE, 2021).

Mesmo quando tratamos a extensão em um campo associativo, ela sempre é acompanhada de significados, como “*transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc.*” (FREIRE, 2021. p.20), de modo que quaisquer das definições, não estão atreladas à educação como um instrumento para libertação do sujeito. Ainda na esfera da educação não formal, a aproximação entre a universidade e a sociedade deve ser feita a partir do diálogo, logo, mesmo estando em um papel de “saber”, é necessário assumir que:

[...] sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando ao seu pensar que nada sabem por saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2021 p.25)

Todavia, os pré-vestibulares e os exames nacionais (vestibulares), surgiram concomitantemente às primeiras universidades do país, com a função de selecionar os mais “preparados”, tais mecanismos, contribuem e reforçam a segregação social, visto que, são baseados no princípio da meritocracia, ignorando quaisquer

desigualdades presentes entre as classes e colocando os estudantes em competição e concorrência como iguais. De modo que, a universidade, ao invés de combater as desigualdades sociais, apenas a reproduz dentro de suas instituições (MOZZER et al., 2021).

Em uma investida de tentar mudar a situação do ingresso nas universidades e equiparar as vagas presentes, foi estabelecido um mecanismo para solucionar esse problema. As ações afirmativas ou reserva de vagas nas universidades públicas, visa o combate das desigualdades presentes ao mérito, além das classes sociais historicamente excluídas. Mesmo perante as ações afirmativas e a reserva de vagas, as quais ganharam grande visibilidade a partir da sanção da Lei 12.711 de 2012, a disputa por vagas dentro das universidades continuou presente na sociedade.

Então, os projetos de extensão universitária que são preparatórios para os vestibulares, têm o viés de democratização do acesso às universidades. Castro (2005) define os cursinhos populares como, “ações políticas de atores engajados em projetos e mobilizações cujo eixo é a transformação social da realidade por meio do incentivo e da preparação das classes populares para o ingresso no ensino superior gratuito” (p.48). Mesmo com essa natureza assumida entre os CPs, Mozzer et al (2021) apontam uma preocupação quanto às práticas pedagógicas desses projetos, que por vezes são desprovidas de estratégias didáticas, voltadas ao professor como único detentor do conhecimento, tornando as aulas conteudistas, focadas na memorização dos conteúdos (CASTRO, 2005; MOZZER et al., 2021).

Contrapondo as práticas realizadas, torna-se necessária uma reformulação desses projetos, visto que a verdadeira libertação dos sujeitos só é possível através do diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, ausentando-se do papel de transmissão, e assumindo uma comunicação ativa entre ambas partes (PEREIRA; GOMES, 2018)

Ainda, para que se assuma o papel da extensão de proporcionar a formação de ambos sujeitos (universidade e comunidade), é necessário que se tenha em mente que a educação é comunicativa e dialógica. Tanto educador-educando e educando-educador, devem se colocar diante do objeto do conhecimento, de modo que se estabeleça uma estrutura horizontal, sendo possível a reconstrução daquele conhecimento, saindo de uma estrutura de doação de conhecimento, acrítico e autoritário, para uma configuração que seja possível o reconhecimento e a

reconstrução do objeto do ensino, assim como a formação de sujeitos críticos e que buscam constantemente a libertação (FREIRE, 1967).

Formação de professores nos cursinhos populares e os elementos constitutivos da formação.

Quando abordamos a questão da formação de professores dentro dos espaços dos cursinhos populares, é importante salientar que, por vezes, aquele ambiente é o primeiro contato com a sala de aula dos licenciandos, o que acarreta um choque de realidade. Momento em que os professores se encontram perdidos, e sem muita orientação quanto a sua primeira prática, visto que seu público é extremamente diverso e plural, de modo que seja possível encontrar alunos em diversos níveis de aprendizagem (SOUSA, 2021).

Simultaneamente a esse primeiro impacto em sala de aula, os professores que – por muitas vezes – estão no período da formação inicial, não estabeleceram um embasamento teórico pedagógico para a sua fundamentação prática. De modo que, essa fundamentação seja adquirida ao longo do seu percurso no CPP ou em outros ambientes de prática docente. Embora seja importante salientar que, a prática sem teoria é pura espontaneísmo (SAVIANI, 2007). De modo geral, esse primeiro momento do licenciando com a sala de aula no CPP, Santos et al (2022, p.14) definem como *“um movimento dialético entre a teoria e a prática educativa quando estão se formando concomitantemente”* (p.14), podendo definir os preparatórios como um local para possível formação de professores, em conjunto com a universidade e sua condução teórica dentro dos cursos. Além desse movimento simultâneo, professores buscam a diversificação de estratégias metodológicas, de modo a sair do padrão já exercido nas instituições de ensino formal, tornando suas aulas mais atrativas para os alunos. (SANTOS et al., 2022; VERRANGIA, 2013).

Outro ponto destacado dentro das pesquisas, é a importância do planejamento das aulas. Por mais que, dentro dos cursos de licenciaturas seja inerente o estudo sobre plano de aula, sequência didática e plano de ensino, somente com a prática, é possível se ater às questões intrínsecas à ação docente. Dentre os pontos, cabe ressaltar a resiliência que se forma ao longo do processo, tendo a capacidade de replanejar suas aulas frente aos momentos de dificuldades que surgem ao longo do caminho. Vivências que têm a capacidade de auxiliar no aperfeiçoamento do da elaboração do planejamento das aulas.

Para além de sequências e datas, o planejamento e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos estão associados quanto às suas vivências e o seu contexto social. Freire (2021) faz uma reflexão quanto ao reconhecimento do ambiente em que o extensionista está, já que:

Na verdade, porém, bastaria que reconhecesse-mos o homem como um ser de permanentes relações com o mundo, que ele transforma através de seu trabalho, para que o percebêssemos como um ser que conhece, ainda que este conhecimento se dê em níveis diferentes: da doxa, da magia e do logos, que é o verdadeiro saber. Apesar de tudo isso, porém, e talvez por isso mesmo, não há absolutização da ignorância nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). (FREIRE, 1967 p.57)

Tal prática é refletida no planejamento, de modo que seu plano seja preparado a partir daquilo que os alunos sabem/conhecem, e também do contexto em que o estudante está inserido.

Desse modo, o professor em formação, inevitavelmente cria uma visão crítica e social do ensino. Logo, professores e estudantes fogem de uma educação bancária e mecanicista, a qual o estudante é visto como um recipiente, que necessita ser preenchido, no qual é ignorada a visão social em que aluno/professor estão situados. Tomando ciência, os CVPs tornam-se locais abertos para discussões e debates, em amplos aspectos, tornando possível uma educação política e democrática, não apenas para o aluno do CPP, mas também para o docente. Ainda, Verrangia (2013) completa:

Desta forma, os cursinhos vêm dando formação específica para a compreensão do sexismo, do racismo, da exclusão econômica e dos impactos destes nas relações sociais e nas desigualdades, assim como para que esses futuros docentes possam exercer prática condizente com os direitos humanos e a justiça social. (p.19 - 20)

De modo geral, os cursinhos populares apresentam expressivamente sua importância na formação de professores. Em grande parte dos trabalhos apresentados, é possível analisar que os CPP são locais para a criação da identidade docente, dado que, as informações apresentadas são em torno do seu perfil profissional. Dentre os pontos, são abordadas questões relacionadas a sua prática docente, didática-pedagógica, sua postura frente às diversidades presentes em sala, e a sua capacidade de se adaptar e replanejar seu projeto, mediante as dificuldades encontradas ao longo das aulas ministradas. Para além disso, é apresentada também uma formação humanizada desses professores, já que seu trabalho é baseado em práticas político-pedagógicas, cuja aprendizagem é feita a partir do conhecimento

inerente daquele aluno, e da sua inserção na sociedade como um sujeito político (GROPPO, 2019; LIMA, 2021).

Mesmo apresentando uma grande capacidade formativa nesses espaços, Gil-Pérez e Carvalho (1993) apresentam algumas necessidades formativas indispensáveis, para que o professor em atuação, cumpra seu papel com sucesso. Dentre as necessidades, cabe a esse ressaltar algumas delas que servirão de base para esse estudo.

O primeiro ponto a ser destacado, é abordado pelos autores como a necessidade de ruptura da visão simplista do ensino, na qual a principal ideia que se tem em mente é que, para uma boa aula, basta que esses professores tenham um bom conhecimento do conteúdo a ser abordado, que torna expresso o ensino como algo espontâneo. Essa visão é refletida nas aulas e na aprendizagem dos alunos, que por muitas vezes, apenas demonstram a insuficiência docente, mediante os estudos da prática, didáticas e pesquisas. Ainda assim, tal olhar para o ensino pode ser facilmente contornado, tendo em mente que o trabalho docente não pode ser uma tarefa isolada, e sim, um *“trabalho coletivo de inovação, pesquisa e formação permanente”* (p.20), que se estende “em todo processo de ensino/aprendizagem: de preparação das aulas até a avaliação” (p.19) (GIL-PÉREZ; CARVALHO,1993).

A falta de conhecimento da matéria a ser ensinada é outro tópico relevante, embora tal questão pareça óbvia, esse conhecimento está associado a diversos níveis de profissionais, que muitas vezes, é revelado na dificuldade na inovação dentro da sala de aula. Quando o autor aborda esse saber, atrela-se ao conhecimento científico do conteúdo, principalmente quando está envolto no ensino de ciências. Para além do conhecimento científico, é necessário entender o momento histórico em que determinada ciência foi constituída, para entender o contexto geral do seu surgimento e sua aplicação na sociedade atual (GIL-PÉREZ; CARVALHO,1993).

A criação da identidade docente dentro dos CPVs é expressa por muitas vezes nos textos, embora caiba a reflexão sobre essa identidade, que por muitas vezes é construída ao longo da sua formação ambientada, que é tida como base enquanto aluno da educação básica e superior. De modo que, professores apenas repliquem metodologias e atitudes, sem uma visão crítica dos mesmos (GIL-PÉREZ; CARVALHO,1993).

A unificação dos tópicos anteriores, é refletida na necessidade de adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem, tendo em mente os aspectos que

influenciam essa aprendizagem, sendo eles, afetivos, emocionais, sociais e culturais. Para que haja a transformação do sujeito a partir da educação libertadora, é necessário que o docente tenha um conhecimento teórico sólido quanto à aprendizagem (GIL-PÉREZ; CARVALHO,1993). Gil-Pérez & Carvalho (1993) completam:

De fato, quando, em vez de limitar-se a apresentações expositivas, se favorece um trabalho cooperativo, no qual os professores e professoras possam abordar questões de interesse para eles, as contribuições teóricas são corretamente valorizadas. Em qualquer caso, insistimos, é preciso romper com tratamentos ateóricos e defender a formação dos professores como aquisição, ou melhor, (re)construção de conhecimentos específicos em torno do processo ensino/aprendizagem das Ciências, que deverão integrar-se em um todo coerente. (p.33)

No ligante das ideias, as atividades que geram aprendizagem efetiva para os alunos, vêm como uma necessidade para o docente, tendo como responsabilidade a valorização do conhecimento do aluno com proposta de atividades que aguça a curiosidade e o interesse, trazendo a problematização e a hipótese como pontos cruciais para o interesse. Para isso, é necessário que os professores tenham uma boa condução na aprendizagem e trabalho dos alunos, sempre baseadas em fundamentos teóricos para as decisões. Para assim, a partir dos conteúdos pautados em aula, os alunos entendam a importância daquela tarefa, e a partir de trabalhos em conjunto na sala, surjam os momentos de diálogo, troca de conhecimentos, ressignificação e reconhecimento do objeto de estudo (GIL-PÉREZ; CARVALHO,1993).

Como última questão do estudo, temos como demanda do saber avaliar, que por vezes, é tomada como uma simples avaliação para classificar e separar os alunos dos melhores para os medíocres. Adiante dessa ideia simplista, a avaliação deve ser tomada como base de acompanhamento e feedback, tanto como acompanhamento para os alunos em sala de aula e de seus conhecimentos construídos ao longo do caminho, mas também feedback para a prática de professores atuantes (GIL-PÉREZ; CARVALHO,1993).

METODOLOGIA DA PESQUISA NARRATIVA

Mediante proposta da pesquisa, os relatos terão um papel intrínseco no estudo, já que através deles, torna-se possível a explicitação dos significados da vida, uma vez que, sem as narrativas, os seus significados seriam apenas implícitos à história.

Para que seja iminente compreender a fundo a potencialidade do trabalho docente dentro dos cursinhos e a maneira que esses CPs contribuíram para a formação dos professores atuantes, a narrativa e a história vida foi escolhida como um dos métodos aplicados para melhor entender esse papel. P

As narrativas vêm com um foco principal nas histórias dos narradores, de maneira que seja possível uma explanação das vivências dos participantes sem nenhum tipo de alteração. Inerente às narrativas, a história de vida tem um papel complementar a ela. Com as histórias, torna-se viável a exploração maior dos contextos e das ações, de modo a observar as relações (entre o processo formativo de cada sujeito dentro desses espaços), influências (sociais e culturais de cada CP sobre seus docentes) e os padrões existentes (entre cada narrador com sua experiência no âmbito formativo), permitindo um estudo dos processos ao longo do tempo e profundidade histórica para a análise (GILL; GOODSON, 2015).

Além da prática narrativa de cada pessoa, a sua biografia tem o potencial de promover uma autoavaliação ou interpretação de si mesmo, de modo que, a identidade do narrador, no “eu” docente, cultural, histórico e social apareça em seus relatos. Em concordância com Tayler (1989) e Giddens (1991), Gill & Goodson colocam: “*Para termos a consciência de quem somos, temos que ter a noção de como nos tornamos isso e para onde estamos indo*” (2015, p. 217).

Para que o objetivo do trabalho seja alcançado, o processo metodológico será feito em cinco etapas diferentes:

A primeira fase se caracteriza pela definição dos critérios de seleção dos sujeitos. Dentro da intencionalidade apresentada pelo estudo e sua finalidade, a seleção dos participantes foi feita dentro do projeto de extensão Curso Pré-Vestibular popular da UFSCar, o UFSCurso. Projeto que tem sua história firmada no UFSCar campus Araras desde 2009. Dentre o projeto, foram selecionados docentes das licenciaturas, formados ou em formação, e que tivessem participado por no mínimo 2 anos do projeto, para uma melhor compreensão desse processo. A escolha dos candidatos do curso de licenciatura se deu principalmente por conta de toda base teórica de ensino e aprendizagem apresentada ao longo da formação desses professores.

Na segunda fase, foi feita a constituição dos dados, a partir das entrevistas e dos meios tecnológicos, para a gravação das mesmas. Nessa etapa, a fim de uma maior abertura e confiança do locutor no pesquisador e no estudo, a conversa foi

iniciada com algumas informações importantes, como a apresentação da pesquisa, o seu carácter e seu objetivo principal, esclarecendo qual a principal função do entrevistado ali, ainda, para a introdução na conversa, foi retratado pelo investigador como surgiu o interesse pelo estudo, a partir da sua própria narrativa de suas experiências, de forma sucinta e condensada, para que não houvesse influência sobre o relato do entrevistado. Tal estratégia inicial tem o papel de familiarizar o docente com o objeto de pesquisa e com o pesquisador, de maneira que se obtenha a confiança e criar laços com o sujeito (SOARES, 2019, FERRAZ; SILVA, 2015). Por conseguinte, foi realizada uma entrevista não direcionada, em que o entrevistado se sentisse o principal personagem da sua narrativa, para que assim, transparecesse as suas interpretações de sua própria experiência.

Oriunda das entrevistas, a terceira parte do processo metodológico foi feita a partir da transcrição das gravações realizadas. Nesse momento, é extremamente importante a atenção aos ápices da entrevista, o que vão além da exposição das palavras chaves que norteiam o trabalho, pois todas as narrativas carregam sobre si aspectos sociais, históricos e emocionais (GILL; GOODSON, 2015; SANTOS et al, 2022). Santos et al., (2022) ainda reiteram:

Toda narrativa é sempre coletiva, visto que não é fruto simplesmente de um esforço individual, mas sim de uma produção coletiva, de encontros e interações nas quais a pessoa que narra se inseriu. [...] reconhecemos a linguagem como constituinte das relações sociais e, portanto, espaço privilegiado de produção de saberes e de luta. Mesmo quando vivido, enunciado, protagonizado, emitido por uma singularidade, a narrativa não remete a um sujeito. (2021, p.175)

Como um dos últimos processos, foi feita uma reescrita das transcrições, de modo a se tornar possível uma construção das histórias em ordem cronológica, podendo organizar frases e ideias e retirar frases repetidas, dando um maior sentido à narrativa, sem perder o sentido original do texto. Antes do início da análise e interpretação textual, o escrito foi enviado para os sujeitos entrevistados, para que assim, eles pudessem conferir e aprovar a autenticidade de suas falas durante as entrevistas (SOARES, 2019)

Na busca por compreender os processos formativos construídos ao longo da docência dentro dos CPs, a partir das narrativas, a pesquisa assume um carácter qualitativo. “A pesquisa qualitativa tem como característica manter o foco nos processos de significado visando à compreensão de indivíduos, grupos, organizações

e trajetórias” (FERRAZ; SILVA, 2015, p.45). Logo, a interpretação a partir de técnicas descritivas, têm como função traduzir os fenômenos sociais empregados no dia-a dia e sua complexidade. A fim de assimilar os agentes com suas ações e suas motivações, juntamente com suas experiências de vida (FERRAZ; SILVA, 2015, NEVES, 1996).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dentro da perspectiva metodológica qualitativa, a análise textual discursiva se apresenta como uma possibilidade para o aprofundamento rigoroso na investigação e compreensão dos relatos. Nessa perspectiva, a análise será feita a partir de três momentos principais: a desmontagem dos textos (unitarização), o estabelecimento de relações (categorização), a captação do novo emergente (comunicação) (MORAES, 2003).

Como primeiro momento da análise, será feita uma desmontagem textual para uma unitarização dos mesmos. Essa técnica consiste em uma fragmentação dos textos e colocando em destaque os elementos que o constituem, a partir daí, surgem as unidades de análise, que serão codificadas de acordo com os objetivos da pesquisa (MORAES, 2003).

Em segundo momento, foi realizada a categorização entre os conjuntos unitários. A categorização consiste na comparação sistemática dos *corpus* da análise, que tem por finalidade, o agrupamento de elementos semelhantes. Durante essa etapa, cada categoria é estabelecida a partir dos textos, formulada pelo método indutivo, com base nas informações contidas em cada unidade, sendo denominada como uma categoria emergente. Tal movimento possibilita a construção de um metatexto, que surge com base na desconstrução das transcrições narradas, para a construção de uma nova ordem (MORAES; GALIAZZI, 2006, MORAES, 2003). Moraes (2003) compreende que esse metatexto “constitui um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do corpus de análise” (2003, p.202).

Por fim, a última parte do ciclo analítico, foi feita uma interpretação do metatexto, que visa a construção de sentido das falas, assim como o estudo dos fenômenos que as descrições carregam, tendo a possibilidade das descrições,

interpretações e a criação de teorias, com principal base os fundamentos teóricos do estudo (MORAES, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para apresentar os resultados com base nas narrativas, a análise foi feita sobre duas dimensões principais, que a partir delas, foram categorizados alguns pontos de destaque para a pesquisa. No total, foram selecionados 5 professores, dos quais, três são do curso de licenciatura em ciências biológicas, um em licenciatura em física e um em licenciatura em química. Dentro do projeto, um dos sujeitos atuou nas disciplinas de Matemática e Física, outro em Geografia e Biologia, mais um em Matemática e Química Inorgânica, Literatura e Biologia, um em Química Orgânica e Biologia e, por último, em Biologia.

Quadro 1 - Dimensões e categorias

| DIMENSÃO | CATEGORIAS |
|---|---|
| Elementos constitutivos da formação docente dentro dos CPPs | Criação de identidade docente |
| | Criticidade sobre a visão simplista do ensino (teoria/prática) |
| | Conhecimento científico acerca do conteúdo a ser ensinado |
| | Conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem |
| | Resiliência quanto à prática e ao planejamento |
| | Avaliação (feedback e acompanhamento) |
| Comunicação extensiva (Formativa) | Reconhecimento do ambiente em que o extensionista está inserido |
| | Entendimento sobre o papel da extensão universitária |
| | Valorização dos saberes culturais e sociais do aluno |
| | Dialogicidade entre professor-aluno |

Dimensão 1 - Os elementos constitutivos da formação docente dentro dos CPPs

A primeira categoria retrata sobre a **criação da identidade docente** dentro desses espaços. Identidade que é construída a partir da prática profissional baseada nas teorias e pesquisas. Ao longo das narrativas, torna-se expressamente clara a importância da prática como aperfeiçoamento da identidade docente, que por vezes,

é criada a partir do dia a dia em sala de aula. Essa criação da identidade é expressa a partir do momento que docente está frente aos alunos e com a interação com eles, como relatado pelos entrevistados 1 e 4 (E1; E4):

“Eu vejo que eu fui melhorando assim, ao longo dos anos no cursinho, na maneira como eu fui dando aula. E acho que se eu fosse da aula hoje de novo, seria de outra maneira e daqui um ano vai ser de outra maneira, porque eu acho que a gente está em constante processo de aprendizado, mas algumas coisas a gente não muda, não é?” (E1)

“E no cursinho eu tive essa oportunidade de estar de fato lá, eu consegui ter essa troca, eu de fato, estar em frente aos alunos, apresentar minha aula. Então acho que isso me aproxima muito mais do que seria a docência. E também do que os outros programas que eu participei” (E4)

Mediante narrativas apresentadas, dentro dos projetos de extensão, assim como o UFSCurso, é possível essa criação de uma identidade de cada docente, já que, a partir da prática, os sujeitos puderam ter uma análise maior sobre sua prática, assim como, erros, acertos ou conhecimentos que aderiram ao ato de lecionar.

Como segunda categoria, a ***críticidade sobre a visão simplista do ensino (teoria/prática)*** se faz muito presente em todos os relatos, principalmente em concomitância com o papel da teoria dentro da graduação e de seus respectivos espaços formativos. Essa categoria tenta buscar uma visão mais crítica em relação ao ensino, visto que para muitas pessoas, a prática de educar é apenas uma mera repetição de conteúdos, na qual o professor tem uma formação ambientada, e ensinar torna-se um simples ato de transmitir seus conhecimentos. Ainda, é possível analisar essa criticidade se estabelecendo em dois momentos diferentes. No primeiro momento, é possível notar o quão frágil ou inexistente é essa criticidade, que por muitas vezes é reflexo apenas do pouco conhecimento teórico a respeito do ensino. Que por vezes era refletido nas primeiras experiências docentes. Como expresso nas entrevistas 1, 2 e 4

“Eu acho que a parte didática é como eu fui ensinada. Desde criança, eu com professores em casa, por exemplo, a lição de casa eu fazia com os professores da minha casa. Então, eu sempre fui ensinada de uma forma didática, e quando eu trocava esses conhecimentos com os amigos, por exemplo, eu já ensinava de uma forma mais didática” (E2).

“A gente foi começar a ter algumas aulas em psicologia, acho que didática, também no segundo ano da graduação. Então as minhas

aulas, assim era mais aquela coisa de passar o conteúdo, de passar aquilo que vai cair no vestibular, então vocês têm que aprender isso, montar vários slides e fazer as pessoas aprenderem aquilo de alguma maneira “(E1).

“Você entende, por exemplo, que é importante você fugir de uma aula que é o tradicional de uma aula, que é totalmente expositiva, você entende a importância. Mas você está tão acostumada com aulas que são expositivas, aulas que são tradicionais, que às vezes, por mais que você queira a mudança, você acaba retomando sem querer nessas aulas, e acaba reproduzindo” (E4).

Nesse momento, os participantes demonstram falas que expressam o senso comum sobre ensinar, voltando a um reducionismo sobre a prática em sala de aula, onde é possível visualizar a formação ambientada de cada um, que apenas refletem em suas aulas a forma que sempre foram ensinados. Mas podemos ver que com as teorias apresentadas ao longo dos cursos de licenciatura e dos espaços formativos, vai se moldando uma nova visão acerca do ensino e do ser docente.

“Muito do que eu fui vendo ao longo das disciplinas de educação, estavam fazendo sentido. É porque eu comecei a entender que ensinar não é só você colocar um slide e explicar bonito. Existem metodologias para isso, você tem uma intenção naquilo que você está ensinando, né?” (E1).

“Eu acho que as teorias me ajudaram muito a identificar, identificar problemas e identificar situações, identificar onde eu estou errando, onde eu preciso melhorar, onde está legal, onde está fluindo. Essa parte da teoria me ajudou muito mesmo” (E2)

Tal mudança na perspectiva do ensino só foi possível por meio das teorias que lhes foram evidenciadas, embora a teoria sem a prática seja pura verbalismo, como retratado nas discussões teóricas, a prática vem como um ponto decisivo para se estabelecer uma criticidade do ensino, embasadas em estudos e teorias.

O tópico seguinte trata sobre o **Conhecimento científico sobre o conteúdo a ser ensinado**. Gil-Pérez & Carvalho (1993) tratam essa questão como essencial para a inovação dentro de sala de aula, assim como a necessidade do entendimento quanto ao momento histórico que se estabeleceu determinado conhecimento, e sua aplicação para a sociedade da época e atual. Tal conhecimento científico é perceptível em algumas narrativas.

“Então, a própria criticidade do conteúdo, de não ser só o conteúdo pelo conteúdo, a gente fala muito sobre ciência, sobre a história da ciência, e acho que tudo o que a gente vê na biologia acaba

por se passando por isso, de alguma maneira. Por mais que principalmente essa parte da história não seja muito foco das disciplinas que a gente tem, acaba ficando mais para a parte da educação, a gente acaba tendo que pesquisar por fora. Vamos dizer de uma forma mais autônoma assim, para poder mostrar esses outros lados da ciência. E para não ficar conteúdo pelo conteúdo” (E1).

“E esse ponto que envolve a biologia, a sociedade é muito gratificante para mim conseguir trabalhar nessa área, porque a gente teve muita matéria que envolvia social. É na matéria específica de social, mas a gente nem viu como eu gostaria de ver, mais a parte que eu mais gostava assim que eu mais gosto, é poder olhar para o fenômeno biológico e entender como ele se relaciona com a sociedade” (E2).

As falas apontadas demonstram preocupação com a relação dos conteúdos com os aspectos da natureza da ciência, aquilo que os narradores expressaram como história e sociologia da ciência. Por outro lado, as falas também demonstram uma visão apartada do que seja natureza da ciência e os conteúdos, assim como já apontado por Gil-Pérez e Carvalho (1993) nas discussões teóricas deste trabalho. Há também uma separação nítida destes conteúdos, expressando a racionalidade técnica em que são formados os professores de ciências.

Os **conhecimentos teóricos acerca da aprendizagem** tornam-se claros para ambos sujeitos da pesquisa. Esses conhecimentos estão atrelados além dos conhecimentos de recursos ou de estilos de aula, mas com uma visão de como a interação do meio social e cultural podem afetar a questão da aprendizagem de seus alunos. Assim como é importante trazer colaborações que possam abordar questões de interesse para eles, como Gil-Pérez & Carvalho (1993) coloca.

“Tá complicado, então vamos tentar de uma maneira diferente. Vamos mudar para eles entenderem de uma outra forma, é fazer com que os alunos entendam e trazer realmente o cotidiano deles para cima da sala de aula, porque aí fica muito mais fácil. Então, por exemplo, quando eu falava de entropia, eu trazia uma relação que todo mundo viveu, todo mundo já abriu um refrigerante e ele explodiu ou congelou um refrigerante sem querer, então, para tratar de algumas coisas, eu trazia isso e com situações que com certeza já aconteceu. Para eu conseguir explicar o que estava acontecendo ali realmente na química” (E4).

“Outro ponto também, assim que o cursinho me trouxe, é conseguir olhar a turma como um todo e cada indivíduo naquela turma. Que às vezes chegava um aluno com um problema familiar,

com problema psicológico, e eles não tinham esse arsenal para lidar. A gente não aprendeu isso na faculdade (como questões psicológicas podem afetar o aprendizado). Na faculdade, a gente aprende muita teoria, a gente conversa sobre o que poderia estar fazendo na prática, mas você chega na prática, pois é outra” (E2)

“É humanizada porque não tem como a gente avançar ali com os nossos alunos, se a gente não perceber que eles não estão bem no ambiente que eles estão ali presentes. Até porque isso acaba afetando, né. É uma energia que sai deles e acaba até afetando o próprio ambiente. Então, se tem algum aluno com um problema muito sério, não tem como ele não levar para outros ambientes, mesmo sem querer trazendo isso para o para o ambiente de trabalho, para a sala de aula. Não tem como a gente fechar os olhos para isso, né?” (E3).

Quando retratado sobre conhecimentos teóricos sobre aprendizagem, os narradores apresentam um claro entendimento quanto às relações, como o mundo exterior pode estar afetando essa aprendizagem com seus alunos. Momento em que é apresentada uma visão mais humana do professor, pois a partir das teorias, os docentes puderam identificar falhas no processo de aprendizagem dos alunos, assim como as necessidades sociais e ambientais dos alunos.

Como um dos últimos pontos a serem tratados, a **resiliência quanto à prática e ao planejamento**, vêm como uma necessidade formativa importante para se adquirir, principalmente dentro do âmbito dos cursinhos populares, vista a grande pluralidade envolta desse ambiente (VERRANGIA, 2013). Apesar de excepcional para a docência, poucos sujeitos trataram de maneira essencial para a prática.

“Eu trazia várias coisas que eu pudesse auxiliar eles na compreensão. A química é muito abstrata, então tudo que eu pudesse representar de alguma forma, eu trazia. E aí quando eu percebi que eles não estavam entendendo, aí era hora de mudar aquilo que eu estava fazendo, fazer de outra maneira” (E4).

“E depois que a gente vai dando aula e tendo contato com esses materiais, você vai vendo que algumas coisas fazem sentido e outras não, e aí você tem a sua prática, né? As aulas dão para usar como base de que, olha, isso funcionou com aquela turma, com aquele conteúdo ou tipo, não, isso não faz sentido, mas eu posso adaptar como aquele autor disse, porque dá certo se eu fizer de tal maneira” (E1).

Por apresentar um público diverso, com uma grande variedade etária em seu projeto, os professores expõem em suas falas a necessidade de adaptar seu planejamento de aula perante as dificuldades apresentadas por seus alunos, que por

vezes exige uma mudança não apenas na dinâmica de suas aulas, mas também na sua sequência didática ao longo ano letivo.

A **Avaliação** que por muitas vezes é tratada apenas de modo reducionista, e têm a sua valorização voltada para alunos com uma boa memorização e repetição de conhecimentos teóricos, foi abordada em apenas uma das narrativas dos sujeitos da pesquisa, mesmo trazendo indagações acerca da avaliação. Em apenas uma narrativa foi possível ver uma visão diferente, voltada às questões de acompanhamento e as várias maneiras de se avaliar um aluno, como aponta Gil-Pérez & Carvalho (1993) como uma necessidade formativa.

“E para avaliação, para mim é mais que claro, o método avaliativo tradicional não funciona. Não adianta você botar ali uma prova escrita, uma prova oral, sabe, essa coisa toda sistematizada e engessada, porque cada aluno tem uma forma de aprender diferente e isso reflete também como ele vai expressar o que ele aprendeu. Nem todo aluno vai conseguir fazer uma prova escrita e se sair bem. Mas se você talvez avaliar de uma outra forma, né?” (E2)

Como um dos pontos mais críticos das narrativas, o saber avaliar se torna pouco expresso nas falas dos participantes, ainda quando tocado no assunto, a visão da avaliação se torna redundante em relação ao quanto o aluno aprendeu do conteúdo tratado em aula. Dentro dessa perspectiva, a avaliação tem uma dimensão além da atividade individual de cada aluno, ela deve ser compreendida como um instrumento para melhoria do ensino, como apontado por Gil-Pérez e Carvalho (1993).

Dimensão 2 - Comunicação extensiva (Formativa)

A segunda dimensão é ancorada em questões pautadas por Paulo Freire (2021) no livro *Comunicação ou Extensão*, que aborda questões emergentes que extensionistas devem ter ou conhecer, para que assim, cumpra-se o verdadeiro papel da extensão universitária. Como um dos teores tratados, o **Reconhecimento do ambiente em que o extensionista está inserido** se mostra bastante presente nas falas dos participantes, embora acreditem que poderiam explorar mais esse reconhecimento do ambiente e também se fazer mais presentes nesses locais.

“É, e hoje eu vejo que muitas vezes, eu mesmo tratei os dois de formas muito diferentes, como se fossem 2 coisas muito opostas, assim são mundos diferentes. Mas eu acho que a até a própria estrutura, assim que a gente colocava as aulas e o próprio cursinho em si, que por muitas vezes era muito distante da realidade dos alunos. Pela carga horária, e por ser um cursinho, né. Muitas vezes acabava sendo maçante para eles. Era realmente só as aulas, e a

gente não conseguia nem oferecer RU (Restaurante Universitário) para eles, era só para ir assistir aula e consumir aquele conteúdo. Então, às vezes eu fico pensando que a gente cria essa visão de que nossa universidade é o mundo e que eles precisam estar, e às vezes nem eles querem estar ali, e pra eles, às vezes, nem faz sentido estar ali, porque. Nós mesmos sabemos que a universidade muitas vezes pode ser um lugar muito cruel, assim como com a nossa formação, e quando a gente fala de alunos que estão em cursinhos populares, é, a gente está falando de alunos que estão numa condição socioeconômica mais baixa. Que muitas vezes não é a realidade das pessoas que já estão na universidade” (E1)

“Acredito que tem que haver nessa relação de troca, mas eu, sendo sincero, eu não percebo muito isso, não. Ainda percebo que as universidades são ainda bem distantes da realidade da sociedade. Eu acho que essa troca poderia ser mais próxima, então não vejo que isso ocorra de fato” (E3).

“Muitos alunos evadem, então qual que era a minha ideia principal para o cursinho, olha, de repente, se a gente não dá aula dentro da universidade e se a gente for, sei lá, para a zona Leste. É importante? É importante a gente ir para lá, mas aí a gente cai na questão super delicada que é trazer. É o aluno para dentro da universidade e mostrar que ali é o lugar dele. Que ele pode estar ali e que aquele espaço foi feito para ele, que a gente vai para auxiliar” (E4).

A compreensão e reconhecimento do ambiente em que a extensão está inserida, é demonstrada em todas as narrações feitas pelos participantes. Esse reconhecimento é importante para que não haja apenas uma invasão cultural (FREIRE, 2021) do projeto, onde seja possível uma troca comunicativa de ambos os sujeitos. Por mais que ainda tenham uma certa dificuldade de se estabelecer essa troca.

Quando abordamos o **entendimento sobre o papel da extensão universitária**, embora muito falho em diversos níveis, é possível ainda a percepção de uma extensão como a salvadora para a ingenuidade da sociedade. Embora entendam a necessidade de se estudar o papel da extensão e de ter pessoas que entendam o seu papel dentro de projetos semelhantes a esse.

“Eu acho que é totalmente eficaz nesse sentido de troca, por isso que um projeto de extensão tem que ser muito bem elaborado. Eu penso que entre os agentes, por exemplo, no cursinho, coordenador do cursinho, os professores do cursinho, como a gente tinha reuniões ali, tinha esse momento entre nós, professores, entre o coordenador para a gente conversar, trocar vivências e também pensar teoricamente. Como a gente está trabalhando no projeto de extensão, será que está fazendo a mesma esse papel da extensão ou a gente está dizendo que tem um projeto de extensão, mas a intenção comunicativa, de troca não está sendo executada” (E2).

“Eu acredito que existe essa troca entre professor e aluno. Mas eu não sei o quão próximo da realidade deles estavam daquilo que ele via nas aulas, sabe porque, por mais que a gente faça essa extensão entre as pessoas, e participando dentro da universidade do cursinho, eu não sei o quanto da universidade a gente mostrava para eles, em relação à pesquisa, em relação aos espaços que a gente tinha na universidade e até às oportunidades que eles podem conseguir dentro do cursinho. Isso mudou muito assim, em comparação com 2017, que foi o meu primeiro ano ali, que eu estive O grupo foi mudando e a gente foi criando uma maturidade, olhando muito mais para isso, trazendo eles mais para esse ambiente universitário. Mas eu vejo que isso depende muito, sim, das pessoas que estão ali” (E1).

“Então eu acho que a extensão hoje em dia é mais da universidade para a sociedade do que algo em troca. O que que eu percebi quando eu participei do projeto de extensão, que é um PIBID, por exemplo. Eu via que era mais a universidade levando conhecimento para a sociedade, do que a comunidade escolar trazendo para a gente. Mas eu acho que falta uma troca realmente” (E5).

O entendimento do papel da extensão é demonstrado como um ponto importante para o extensionista, embora muitos acreditem que a extensão deva ser mais estudada pelos participantes do projeto. Ainda colocam que, projetos de extensão como o UFSCurso, sendo um dos principais e mais efetivos na troca entre a universidade e sociedade, ainda que existem falhas nesse processo.

A **Valorização dos saberes culturais e sociais do aluno** não tem muito destaque nas histórias apresentadas. Paulo Freire (2021) coloca que o conhecimento técnico não pode estar dissociado das visões culturais e de crenças.

Ao dissociar ambos conhecimentos, a educação torna-se apenas um “*adestramento animal*” ou uma educação para a domesticação. Em apenas um dos casos é evidente essa preocupação e valorização dos saberes.

“Então, com certeza, várias vezes o aluno me ensinou, porque além da matéria que a gente aprende mesmo, a gente aprende com a vida, né. Às vezes o Aluno chega e fala ‘Minha avó falou que isso é um remédio, um chá de tal coisa cura, ou diminui a cólica’, porque aí você vai buscar na sua referência de biológica, química, por que realmente pode fazer sentido aquilo, mesmo que seja só um dito popular ali ou uma crença popular, aí quando você vai ver, realmente faz sentido, realmente tem uma base científica ali” (E2).

Por fim, é importante a percepção do aluno como um ser de constantes relações com o mundo, relações as quais são possíveis a transformação por meio de seu conhecimento, conhecimento que se dá em diferentes níveis, como por meio da

crença, da opinião popular, e do saber científico ou técnico (FREIRE, 2021). Dito isso, os narradores apresentam essa visão de valorização dos conhecimentos inerentes desses alunos, ainda retrata que a troca se faz presente principalmente nesses momentos. Já que aquilo que seu aluno leva para dentro da sala, pode ser um ponto para o aprofundamento da aula, de forma a enriquecer o conhecimento do aluno e docente presente.

A última categoria da ***Dialogicidade entre professor-aluno***, é pouco embasada nos relatos apresentados. Mesmo não apresentando falas que deixassem clara a importância desse diálogo, vale salientar que ambos sujeitos entendem sua importância, mas encontram dificuldades em aplicá-las em sala de aula. Apenas um dos entrevistados falou da importância dessa troca.

“Abrir esse espaço de diálogo com o aluno e você aprende com o aluno. O aluno aprende com os colegas, então vocês constroem realmente um novo conhecimento. Então você chega na sala de aula, sabe, dominando, claro, por que que estudou para aquilo. Você sabe aquele conteúdo. Mas acho que acho que toda aula você sai dali um pouco diferente. Muitas vezes seu aluno faz uma pergunta que tira seu chão, que você nunca parou pra pensar naquela questão, aí ele te fez pensar muito além daquele momento que você estava estudando para aquela aula” (E2).

“Tem que haver essa relação de troca, mas eu, sendo sincero, eu não percebo muito isso não. Ainda percebo as universidades bem distantes da realidade e da sociedade. Eu acho que essa troca poderia ser mais próxima, então não vejo que isso ocorra de fato. Em relação ao cursinho, já é um ponto positivo ter essa abertura dos alunos, de escola pública, você não pagar por isso (cursinho), então acho que aproxima muito mais a universidade desses alunos, mas acredito que a universidade poderia estar bem mais próxima. Mas ainda assim não vejo muito essa troca, acredito que poderiam ter projetos atuantes no dia-a-dia, em praças, parques etc. Não vejo essa troca tão próxima não, acho que é muito mais falado do que vivenciado” (E3).

O diálogo presente na relação docente-educando demonstra uma necessidade a ser conquistada, mesmo que ela se apresente em diversos momentos ou em encontros pontuais no projeto, dependendo do seu narrador, esse elo poderia ser mais explorado entre os sujeitos cognoscentes. Paulo Freire (2021) ainda retrata o diálogo como “*encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a*

humanização de todos” (p. 53), onde a transformação constante da realidade só é possível através das relações e do diálogo. Já que seu principal papel vem da problematização e crítica, de modo que, torna possível a inserção do aluno em sua realidade como um verdadeiro sujeito de transformação (FREIRE, 2021).

CONCLUSÃO

Como visto nas narrativas, o Cursinho Pré-Vestibular Popular da UFSCar Araras, o UFSCurso, apresenta uma grande capacidade de preparo e de formação inicial do docente. Sendo o primeiro contato com a docência, é possível identificar uma grande dificuldade inicial desses professores, já que por vezes, acabam entrando no projeto no seu primeiro ou segundo ano de graduação, momento no qual ainda não tiveram um grande contato com matérias específicas de educação, o que faz com que acabem retomando práticas que lhes são cômodas e que estão acostumados.

No segundo momento, é possível perceber a diferença que a teoria faz no cotidiano desses docentes, e a forma que vão construindo uma criticidade do ensino, principalmente em questões relacionadas a maneira em que essas aulas são construídas e lecionadas. Além disso, uma visão mais humanista é construída, em relação aos alunos e às questões sociais que estão inseridos. Assim, é possível a identificação de como as questões sociais e culturais podem influenciar na aprendizagem desses alunos.

Quando tratamos da extensão e seu potencial formativo, é possível uma percepção bem falha quanto a alguns processos. Apesar de um conhecimento raso quanto à importância da extensão para todos os sujeitos envolvidos, em muitos relatos temos questões retratadas como uma via de mão única, na qual o processo mais importante é o aluno estar lá dentro para “receber” o conhecimento. Quando abordamos a troca de conhecimentos, muitas vezes ela está apenas restrita do professor para o aluno.

Para que o papel da extensão e principalmente do cursinho seja cumprido, o de libertação dos sujeitos, é necessária uma educação mais dialógica, em que ambos tenham parte e espaços para que ocorra essa dialogicidade.

Por fim, torna-se necessário um conhecimento e estudo maior quanto às práticas, que sejam pautadas em teorias, pesquisas e estudos conjuntos. Visando uma necessidade de planejamento em conjunto (não apenas em práticas institucionais), mas desde o planejamento de aulas e avaliação. Além disso, torna-se

importante um maior estudo sobre o verdadeiro papel da extensão, bem como, os pilares que estruturam a extensão universitária.

Complementarmente, podemos concluir que sim, o UFSCurso é uma possibilidade de co-formação inicial desses professores, o qual é base para as primeiras práticas docentes e um “laboratório” para sua prática, posto que, é um ambiente extremamente plural e seus alunos apresentam um interesse maior quanto ao conteúdo e as práticas presentes no projeto. Outro ponto relevante é a confirmação da profissão, onde muitos alunos da licenciatura têm a oportunidade de praticar aquilo que aprenderam na universidade.

Ao retornar para o autor que lhes narra, meu processo formativo dentro do cursinho e ao longo da minha caminhada acadêmica, não se faz muito diferente dos relatos apresentados na pesquisa. Sempre acreditei que algo poderia mudar, mas sem muita experiência ou teoria como base para explicitar determinados pontos, mas aprendi que a verdadeira mudança começa conosco, com nossos erros, acertos, tentativas, com o diálogo, e embasamento teórico e pesquisa. No primeiro momento entrei com a esperança de mudar as coisas, fazer diferente, e acreditando em uma visão simplista do ensino. Hoje, a visão mudou totalmente ao longo do curso e dos meus 5 anos dentro do projeto, me constitui enquanto professor dentro dele, aprendi a ter um olhar mais atento aos alunos e as questões que envolvem todo o processo de aprendizagem. E hoje sabemos, que o cursinho popular pode sim mudar vidas, não apenas dos alunos presentes naquele espaço, mas de um modo geral, ele muda e transforma todos que estejam abertos para essas mudanças (educando e educador), e que se entregue ao projeto e a tudo aquilo que ele pode proporcionar.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. *et al.* Cursinho Popular Emancipa: movimento de educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 83-92, out. 2015.

BRASIL CURSINHOS. Estatuto Social da Associação Brasileira dos Cursinhos Universitários Populares. Aprovado pela Assembleia Geral realizada no dia 02 de junho de 2020.

BEGO, Amadeu Moura. **Sistemas Apostilados de Ensino e Trabalho Docente: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal**. 2013. Tese (Doutorado em Educação para Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2013

CASAUT, R. C. **Cursinhos Populares da Unesp: Histórico, Conquistas e Desafios**. 2019. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Química, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2019

CASTRO, C. A. **Cursinhos alternativos populares: Movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino superior público no Brasil**. 2005. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2005

CORTI, A. P. *et al.* Cursinho Popular Carolina Maria De Jesus: Experiências Do Ensino Remoto Em 2021. In: **III Mostra De Projetos De Extensão Do Campus São Paulo. 2021**.

DICK, Sara Martha. **As políticas públicas para o ensino secundário na Bahia: o Liceu Provincial: 1860-1890**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2001

FERRAZ, R.; SILVA, M. Métodos Qualitativos e Históricos Aplicação de Análise Documental e Entrevista Narrativa e de História de Vida e Oral em Estudos Organizacionais. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais - CIAIQ**. v.3, 2015.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, v. 8, n. 1, p. 44-53, 1990.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra. ed. 23, 2021

GILL, S.; GOODSON, I. Métodos de história de vida e narrativa. **DOMEKH & LEWIN. Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. Formação de professores de ciências: tendências e inovações. **Daniel Gil Perez, Ana Maria Pessoa de Carvalho**, v. 5, 1993.

GOMES, M. L. S. et al. **Extensão universitária e a formação docente: a experiência do cursinho popular Pré-Enem Paulo Freire da Universidade Federal do Piauí/CSHNB. 2019..**

LIBÂNEO, J. C. Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática: teoria e pesquisa**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015. p. 39-65.

LIBÂNEO, J. C. O processo de ensino na escola. In: LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 77-102

LIMA, A. C. O. **O impacto dos cursinhos populares na formação dos futuros-professores da educação básica- O cursinho Articula Vestibular de Diadema**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Licenciatura em Ciências, ao Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas da Universidade Federal de São Paulo – Campus Diadema. 2021.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Discursive textual analysis: a multiple face reconstructive process. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, p. 117-128, 2006.

MOZZER, G. N. S.; VIEIRA, A. O. M.; BOECHAT, F. O Cursinho Popular Comunidade FazArte-uma experiência no campo da extensão popular. **Revista UFG**, v. 21, 2021.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

PEREIRA, T. I.; GOMES, T. F. A extensão universitária em debate: o curso pré-universitário como espaço de educação popular. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 3, p. 665-684, 2018.

PEREIRA, T. N. **A Contribuição da geografia dos cursinhos populares para a democratização do ensino superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS, H. H. D. S., NETO, H. S. M.; OLIVEIRA, R. W. L. Construindo Razões Para A Docência: As Contribuições E Limites De Um Cursinho Popular Na Formação Inicial De Licenciandos Das Ciências Da Natureza Na UFBA. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 3, n. 7, p. 1-27, 2022.

SOARES, S. S. **Narrativas de si: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no ensino superior.** 2019. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação. UBERLÂNDIA 2019

SOUSA, H. S. **Cursinhos Pré-vestibulares Populares e sua contribuição no papel de formação docente no Município de Uberlândia.** 2021.

SOUZA, I. S. **Educação popular e ensino de História Local: cruzando conceitos e práticas.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa. 2015

VERRANGIA, D. Os cursos pré-vestibulares populares enquanto espaços educativos e de formação docente: algumas reflexões. **Cadernos CIMEAC**, v. 3, n. 2, p. 5-23, 2013.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CNPJ: 45.358.058/0001-40

CCA – CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS – Campus Araras
Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas



Rod. Anhanguera, km 174 – CP: 153 – Araras – SP – CEP: 13600-970 – Telefone: (19) 3543-2588 – E-mail: cblar@ufscar.br

ANEXO I

Ata de defesa da Monografia no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas UFSCar *campus* Araras

Nome do(a) estudante: Edson Ricardo Nunes Nascimento

Título do trabalho: Narrativas: elementos constitutivo da formação de professores no curso pré-vestibular - quem somos e para onde vamos

Data e horário da defesa: Araras, 23 de setembro de 2022, 14:30h, sala 13 A

AVALIADOR 1

Orientadora

É o orientador ou o coorientador? _____

Nome: Nataly Carvalho Lopes

Instituição de origem: UFSCar - DCNME

Parecer: _____

O aluno desenvolveu as atividades como requerido nas orientações, bem como cumpriu todos os elementos requeridos para um trabalho de conclusão de curso, sendo aprovado pelo mérito acadêmico e formativo do trabalho.

Nota da versão escrita, de 0 a 5 pontos: 4,5

Nota da apresentação oral e defesa, de 0 a 5 pontos: 5,0

AVALIADOR 2

Nome: Camila José Galindo

Instituição de origem: UFSCar - DCNME

Parecer: _____

O texto contempla os critérios estruturais de uma Monografia, apresenta introdução, referências teóricas que dialoga com os dados, metodologia, discussão dos resultados e conclusão. Apresenta tema relevante e e indico publicação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CNPJ: 45.358.058/0001-40

CCA – CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS – Campus Araras
Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas



Rod. Anhanguera, km 174 – CP: 153 – Araras – SP – CEP: 13600-970 – Telefone: (19) 3543-2588 – E-mail: cblar@ufscar.br

Nota da versão escrita, de 0 a 5 pontos: 4,5

Nota da apresentação oral e defesa, de 0 a 5 pontos: 5,0

AVALIADOR 3

Nome: Isabela Custódio Talora Bozzini

Instituição de origem: UFSCar- DCNME

Parecer: _____

O trabalho está bem escrito com objetivos bem delimitados, metodologia adequada e resultados interessantes, com discussão bem fundamentada. Seria necessária uma revisão gramatical e um revisitar das categorias para o fechamento.

Nota da versão escrita, de 0 a 5 pontos: 4,5

Nota da apresentação oral e defesa, de 0 a 5 pontos: 5,0

RESULTADO

Aprovada sem ressalvas

Aprovada, com algumas modificações sugeridas, as quais devem ser incorporadas à Monografia para conferência pelo professor orientador, dentro do prazo de 15 dias

Necessita de reformulações e a aprovação ficará condicionada à efetuação das mesmas pelo estudante. As reformulações devem ser feitas dentro de um prazo acordado com o professor orientador e a nova versão da Monografia deve ser enviada para o orientador para conferência e nova avaliação

Reprovada, pois não atende às exigências estabelecidas para um Trabalho de Conclusão de Curso

ASSINATURAS DOS AVALIADORES

Natally C. Lou. Camila Galindo Isabela C. Bozzini

PARECER FINAL: _____

O trabalho apresenta os elementos requeridos para um trabalho de conclusão de curso. Apenas indica-se a inserção/correção dos itens indicados pela banca.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CNPJ: 45.358.058/0001-40

CCA – CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS – Campus Araras

Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas



Rod. Anhanguera, km 174 – CP: 153 – Araras – SP – CEP: 13600-970 – Telefone: (19) 3543-2588 – E-mail: cblar@ufscar.br

NOTA FINAL DA APRESENTAÇÃO ORAL E DEFESA (média das notas dos avaliadores, de 0 a 5 pontos): 5,0

NOTA FINAL DA VERSÃO ESCRITA (média das notas dos avaliadores, de 0 a 5 pontos): 4,5

NOTA FINAL ATRIBUÍDA PELA BANCA EXAMINADORA (somatória das duas médias acima, de 0 a 10 pontos): 9,5

Observação: para ser aprovado em “Monografia em Ciências Biológicas 2”, o estudante deve obter média final igual ou superior a 6,0 (seis) e frequência de no mínimo 75% nas atividades de orientação acordadas com o professor orientador. As avaliações que compõem a média final são especificadas no plano de ensino da disciplina, sendo a apresentação e defesa oral da Monografia a avaliação final.

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) estudante,

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “*Narrativas: elementos constitutivos da formação de professores no âmbito dos cursos pré-vestibulares popular - Quem somos e para onde estamos*” que tem como objetivo: Analisar as potencialidades da formação docente, vivenciadas e realizadas dentro dos espaços dos cursinhos pré-vestibulares-vestibulares populares pelos professores dos projetos, identificando principalmente os elementos constitutivos dessa formação.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender melhor as potencialidades formativas dentro desses espaços de educação não formal. A participação de licenciandos na pesquisa implica no fornecimento de informações e dados que possam ser considerados na reflexão e análise das contribuições dos pré-vestibulares para a formação de professores. Essas informações e dados serão obtidos através de produções escritas e transcrições de gravações de áudio realizadas durante as entrevistas não direcionadas a serem realizadas.

Você foi selecionado por se enquadrar no perfil do objeto de pesquisa, sendo um professor ativo no projeto, tendo atuado por pelo menos um ano em sala de aula, e por estar cursando ou finalizado a graduação em alguma licenciatura. Sua participação não é obrigatória e consistirá na autorização do uso de gravações de seu som, para uma posterior transcrição de suas falas.

Assume-se como possível risco aos participantes da pesquisa a exposição de informações relativas a sua atuação e desempenho nos pré-vestibulares, assim como das atividades desenvolvidas, que podem ser transcritas nas publicações decorrentes da pesquisa, embora o anonimato esteja garantido e as informações que permitam a identificação dos participantes sejam suprimidas.

Você tem a liberdade de recusar-se a participar, de recusar o uso das gravações de áudio e vídeo e de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízos.

As informações obtidas através dessa pesquisa são confidenciais. Asseguramos que sua identidade será preservada e a divulgação dos dados não possibilitará a quebra deste compromisso. Em hipótese alguma, o aceite ou recusa da participação na pesquisa interferirá nos processos avaliativos das disciplinas.

Você receberá uma cópia deste termo. No caso de quaisquer dúvidas no que se refere à pesquisa ou ao teor de sua participação, agora ou a qualquer momento, por favor, sinta-se livre para me contatar: Edson Ricardo Nunes Nascimento (edsonnascimento@estudante.ufscar.br; edsonricardo5972@gmail.com)



Edson Ricardo N Nascimento
Graduando de Licenciatura em Ciências Biológicas

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Agrárias – Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação
Rod. Anhanguera, Km 174 - Araras/SP - Tel: 19 – 3543 2911

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Sujeito da pesquisa *

Termo de autorização

Autorizo o uso das informações e dados obtidos através de registros escritos e de gravação de áudio no desenvolvimento da monografia “Narrativas: elementos constitutivos da formação de professores no âmbito dos cursos pré-vestibulares popular - Quem somos e para onde estamos indo”, realizada no dia ___/___/___ via Google Meet, com o objetivo principal da investigação e desenvolvimento de trabalhos de pesquisa sobre formação de professores. Estou ciente de que esta autorização é opcional e não obrigatória. Os dados obtidos serão utilizados em pesquisa, passível de publicação, porém o anonimato dos dados está garantido. Esta autorização complementa o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido já assinado por mim, do qual possuo uma cópia.

Araras, ___ de _____ de _____

Sujeito da pesquisa

2ª via - sujeito de pesquisa

Termo de autorização

Autorizo o uso das informações e dados obtidos através de registros escritos e de gravação de áudio no desenvolvimento da monografia “Narrativas: elementos constitutivos da formação de professores no âmbito dos cursos pré-vestibulares popular - Quem somos e para onde estamos indo”, realizada no dia ___/___/___ via Google Meet, com o objetivo principal de investigação e desenvolvimento de trabalhos de pesquisa sobre formação de professores. Estou ciente de que esta autorização é opcional e não obrigatória. Os dados obtidos serão utilizados em pesquisa, passível de publicação, porém o anonimato dos dados está garantido. Esta autorização complementa o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido já assinado por mim, do qual possuo uma cópia.

Araras, ___ de _____ de _____

Sujeito da pesquisa

