

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE/ICBS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

JAYANNA KEYLLA MENDES

**“CONEXÕES DE SABERES” E O ENSINO DE BIOLOGIA: IMPLICAÇÕES
DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

MACEIÓ
2022

JAYANNA KEYLLA MENDES

**“CONEXÕES DE SABERES” E O ENSINO DE BIOLOGIA: IMPLICAÇÕES
DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Alagoas como requisito básico para a conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientador Prof. Me. Saulo Verçosa Nicácio

MACEIÓ
2022

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

M538c Mendes, Jayanna Keylla.
“Conexões de saberes” e o ensino de biologia : implicações da extensão na formação inicial docente / Jayanna Keylla Mendes. – Maceió, 2022.
61 f. : il.

Orientador: Saulo Verçosa Nicácio.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Biológicas: licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 53-61.

1. Extensão universitária. 2. Formação inicial do professor. 3. Biociências. I. Título.

CDU: 372.857

Dedico este trabalho a Deus e Nossa Senhora da Conceição, que estiveram comigo em todos os momentos. Dedico também à meus pais, amigos e meu orientador que me deram apoio.

AGRADECIMENTOS

Antes de qualquer coisa, devo toda essa luta a DEUS, Ele me deu forças e me ajudou a não desistir, obrigada meu Pai, por todo amor e cuidado. Sou imensamente grata aos meus pais, Maria José Mendes da Silva e José Mendes da Silva, por terem me criado, mesmo não sendo filha biológica, me aceitaram e amaram, e são grande influência para eu ser quem sou hoje, tudo isso aqui, tem o intuito de orgulhar vocês dois.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão ao meu orientador Saulo Verçosa Nicácio, pelo apoio contínuo ao meu estudo, por sua paciência, motivação e imenso conhecimento. Eu não poderia imaginar ter um orientador melhor para a minha pesquisa. Sou grata a todo o corpo docente do curso pelo seu apoio, e que fizeram toda a diferença na minha formação.

Aos meus amigos: Dhennyfer Laryssa Oliveira, por me ajudar a escolher o tema deste trabalho, a Letícia Beril Sousa Ramos e Nadiedja da Silva Cândido, por serem um apoio e motivação, Luiz Henrique Ferreira dos Santos e Emeson Farias Araujo Santos por terem me norteado quando eu não sabia o que eu estava fazendo com esse TCC, sem vocês teria sido bem mais difícil.

Não poderia deixar de agradecer a ele, o Conexões de Saberes, esse projeto que me fez professora, e a Kíssia Carlos dos Santos, Viviane de Cássia Fragoso e Janda Maria Alves de Alencar, obrigada pela oportunidade de fazer parte desse projeto que foi tão rico em minha formação.

Manifesto aqui toda minha gratidão a quatro pessoas que foram um apoio fora de série em toda essa graduação, Levi Marques dos Santos (segurança), Leandro dos Santos Silva (segurança), Isaldo dos santos Silva (recepcionista), Wellington Juarez dos Santos (segurança), amigos obrigada por toda cafeína, risos, conversas, segredos, vocês foram os melhores.

E por fim agradeço a mim mesma, que perseverei mesmo com tanta dificuldade, que não desisti, que quis ser alguém com valor e inteligência, e de alguma forma, mesmo que pequena, mudar o mundo através da educação e do saber.

*“Não quero sonhos com hora marcada
pra acabar, prefiro essas histórias
imperfeitas pra contar .”*

(O resto é nada mais – Banda Fresno)

RESUMO

O presente trabalho é um relato de experiência no Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares, ocorrido no segundo semestre de 2022. O programa tem por finalidade responder, de modo eficiente ao desafio de construir espaços comuns de trocas de saberes e fazeres entre a Universidade e a Sociedade, nele é executado o curso Pré-vestibular Comunitário, que visa dar condição ao estudante oriundo de Escola Pública, a participar do Processo Seletivo da UFAL e/ou outras IESs públicas ou privada. Nessa perspectiva, o CS vem contribuindo para a inclusão dos jovens das classes populares, além de oferecer condições para a realização de atividades de formação dos universitários. A intenção deste trabalho é identificar as implicações do Projeto de Extensão Conexões de Saberes na formação inicial docente em Ciências biológicas, que atua no projeto como monitor de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Para isso, se torna importante conhecer a função dos projetos extensionistas e identificar quais as potencialidades e limitações vividas pelo monitor, e por fim, compreender se as ações praticadas no projeto cumprem seus objetivos. Nesse relato, foi utilizado o método qualitativo descritivo, e através de pesquisa documental foram feitas análises das contribuições da monitoria de Biologia no Conexões de Saberes na formação inicial docente. Além disso, são exploradas as atividades do Cursinho Pré-Enem Comunitário Conexões de Saberes, bem como as atividades específicas da monitoria de Biologia. Através deste projeto foi possível iniciar a prática docente, e superar diversas dificuldades pertinentes ao “ser professor”, diante da necessidade de uma formação docente sólida que prepare os licenciandos teórica e metodologicamente. Através de projetos como o Pré-Enem comunitário Conexões de Saberes licenciandos tem a oportunidade de dar início a prática docente, aprendem a solucionar problemas pertinentes a profissão, além de superar dificuldades, e não menos importante, conseguem perceber se estão de fato seguindo a profissão que almejam para a vida.

Palavras-chaves: Extensão, Formação Inicial Docente, Ciências Biológicas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Disciplinas ofertadas e os respectivos cursos dos monitores atuantes no projeto.....	31
Quadro 2 – Cronograma de execução.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RE- Relato de Experiência

CS – Conexões de Saberes

UFAL- Universidade Federal de Alagoas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

IES - Instituição de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

PROEX – Programa de Excelência Acadêmica

IFES – Institutos Federais de Ensino Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IEFE – Instituto de Educação Física e Esportes

ICBS – Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. O QUE É A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE ?	13
2.1 Extensão e a formação inicial docente.....	18
3. O FAZER DOCENTE E A PRÁTICA DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	19
4. O QUE É E COMO FUNCIONA O PROJETO DE EXTENSÃO PRÉ-ENEM COMUNITÁRIO CONEXÕES DE SABERES	21
4.1 objetivos gerais e específicos do programa conexões de saberes....	27
4.2 Procedimentos metodológicos do programa conexões e do Pré-Enem comunitário.....	28
4.3 Público alvo.....	30
4.4 Projeto pré-enem comunitário.....	31
5. METODOLOGIA DA PESQUISA	22
5.1 Área de estudo.....	22
5.2 Coleta dos dados e análise dos dados.....	23
6. RELATO DE EXPERIÊNCIA DA MONITORIA DE BIOLOGIA NO PROJETO DE EXTENSÃO CONEXÕES DE SABERES	36
6.1 Atuação como monitor(a) no Cursinho Pré-enem Comunitário do Conexões de Saberes.....	36
6.2 Potencialidades e limitações da monitoria em biologia no projeto de extensão Conexões de Saberes.....	45
6.3 Desafios e possibilidades partindo da visão dos autores encontrados na Revisão de Literatura.....	47
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

Na formação docente, a Extensão é significativamente importante por favorecer, através do contato direto, o desenvolvimento do “ser professor”, possibilitando aos graduandos de licenciatura conhecer e desenvolver metodologias de ensino, que na prática servirão de norte para o discente em sua formação acadêmica.

Um programa de alta relevância que busca promover essa experiência aos discentes é o “Pré-Enem Comunitário: Conexões de Saberes (CS)”, um Projeto de Extensão que atua na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) desde 2006, e que tem como objetivo contribuir com a entrada de jovens da periferia na Universidade.

Para discorrer sobre os aspectos que motivam essa pesquisa, é necessário entender que o Programa Conexões de Saberes possibilita um contato mais íntimo com a iniciação à docência, os graduandos em licenciatura começam a evidenciar os desafios da sala de aula, além de conhecer-se como professores.

A Política Nacional de Extensão Universitária apesar das dificuldades, busca fortalecer os laços da Extensão com as políticas públicas por meio de programas que sejam capazes de gerar impacto social, isto porque essa relação deve ser “orientada pelo compromisso com o enfrentamento da exclusão e vulnerabilidade sociais e combate a todas as formas de desigualdade e discriminação” (FORPROEX, 2012).

Com isso, é importante entender a influência que um projeto como o CS tem na Universidade e o papel que ele desempenha na sociedade, de tal maneira que sua reestruturação é delimitada nas metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional. Tendo em vista que, os aprendizados adquiridos em projetos desse tipo são enriquecedores, ao possibilitar a introdução do licenciando em sala de aula, onde será possível experimentar os vários desafios do “ser professor”.

É importante que os acadêmicos se envolvam em projetos oferecidos pelas universidades, pois é extremamente relevante, realizar-se na prática, os aprendizados teóricos (WIEBUSCH; RAMOS, 2012).

Os estudos referentes ao Ensino de Ciências mostram a necessidade de se privilegiar uma formação docente inicial que articule a teoria e a prática. A ausência da prática pode contribuir para que os licenciados se sintam inseguros quanto à expectativa de ministrarem aulas. Mesmo assim, os modelos de formação de diversas licenciaturas privam os discentes de tais experiências e desse processo formativo que discute aspectos pedagógicos e metodológicos (STUMPF, 2015).

Entender por quais caminhos os estudantes das licenciaturas percorrem em seus passos iniciais é importante, pois, a partir daí é possível conhecer quais pontos de partida estão sendo utilizados como formadores dos futuros professores. E este trabalho tem como intuito expor se o referido projeto de fato pode contribuir para a formação do licenciando de Biologia da Universidade Federal de Alagoas.

Além disso, é sabido que esta temática é de grande importância para a comunidade acadêmica, pois pode abrir portas para novas pesquisas ampliando o conhecimento na formação de professores e de como os projetos de extensão contribuem com ela.

Por fim, visto que o professor se formará para a sociedade, e sendo o professor de Biologia motivador do conhecimento científico, a análise feita aqui, explana a realidade de que projetos como o Conexões de Saberes precisam ser conhecidos e reconhecidos.

Kochhann (2017) ressalta como significativa que a ampliação da formação acadêmica aconteça para além dos aspectos técnicos e profissionais, na medida em que se identifica o potencial interdisciplinar e dialógico da experiência e a possibilidade de relacionar teoria e prática a partir de uma práxis comprometida com a transformação social.

Como apresentado em seu documento oficial, o CS visa através de sua existência auxiliar na construção de uma Universidade que contribua para a responsabilidade social, formando-se na prática positiva, incluindo jovens das camadas populares, e proporcionando condições para a realização de atividades de formação de estudantes universitários.

Intervir nas necessidades das suas comunidades de origem, identificar problemas e abordar motivações que podem ser potencializadas por meio da ligação entre o conhecimento experiencial da comunidade e o conhecimento gerado pela academia.

Além disso, sabendo que esta temática é de grande importância para a comunidade acadêmica, pois pode abrir portas para novas pesquisas ampliando o conhecimento na formação de professores, surgiu a seguinte problemática: Quais as implicações do projeto de extensão Conexões de Saberes para a formação inicial do professor de Biologia?

Nesta perspectiva, o objetivo geral é identificar as implicações do projeto de extensão Conexões de Saberes na formação inicial do professor de Biologia. Tendo como objetivos específicos: compreender a finalidade e o funcionamento do projeto de extensão Conexões de Saberes, identificar as potencialidades e limitações da monitoria em Biologia no projeto de extensão Conexões de Saberes e estabelecer a relação entre os objetivos do projeto e a vivência.

2 O QUE É A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE ?

A Extensão é a ação da universidade de atuar e irradiar seus benefícios para o ambiente fora das paredes da instituição, ou seja, para a sociedade. Em 2018 a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, nos quais tais diretrizes descrevem e conceituam suas atividades. De acordo com o documento:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação

transformadora entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (CNE/CES 7/2018)

Em seu surgimento, a extensão objetivou inicialmente romper contrapontos aos resultados negativos do capitalismo. Para Calderón (2011), as ações extensionistas, são indispensáveis para a construção da cidadania, precisam ser executadas de forma séria e responsável, o que configura a necessidade de um novo desenho administrativo das instituições de ensino superior.

Este novo desenho precisa abranger diferentes métodos didático-pedagógicos, criando espaços contínuos de aprendizagem, cidadania, democracia. Diversos autores que traçam a história da extensão, relatam que esta, surgiu na Inglaterra, como traz Mirra (2009):

A Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de “cursos de extensão” a ser levados por seus docentes a diferentes regiões e segmentos da sociedade. Começando por Nottingham –a terra de Robin Hood -, Derby e Leicester, seus cursos de Literatura, Ciências Físicas e Economia Política logo angariaram vasta clientela e, em pouco tempo, atingiam todos os recantos do país. Quase ao mesmo tempo outra vertente surgia em Oxford, com atividades concebidas como uma espécie de movimento social voltado para os bolsões de pobreza. (MIRRA, 2009, p. 77)

No Brasil a Lei 5.540/68 que abrange a Reforma Universitária de 1968, traz em seu 20º Artigo que “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (BRASIL, Lei nº 5.540/68). Por volta dos anos 70 e 80 vários movimentos populares nasceram, além de, organizações não governamentais, dando novos significados e perspectivas a Extensão Universitária (BRANDÃO, 1982).

A Extensão foi ganhando visibilidade, o que colaborou para que o Estado e as instituições sociais responsáveis, junto a Universidade promovessem políticas que visam atender e amparar as manifestações e

necessidades populares. Essa união foi indispensável para a sobrevivência da extensão, visto a dimensão e consequências dos problemas sociais, Mariátegui(1981) explica porque superá-las:

Senão uma das faces do problema social, por isso não pode ser solucionado isoladamente; 2) a cultura de toda sociedade é a expressão ideológica dos interesses da classe dominante. A cultura da sociedade atual é, portanto, a expressão ideológica dos interesses da classe capitalista; 3) a última guerra imperialista (1914-1918), rompendo o equilíbrio da economia-burguesa, colocou em crise sua própria cultura; 4) esta crise só pode ser superada com o advento de uma cultura socialista. (MARIÁTEGUI, 1981, pp. 150-151).

Decorrente do compromisso da Universidade Federal de Alagoas com a sociedade do entorno, é indiscutível a importância da extensão como uma exigência do Ensino Superior para a dispersão de conhecimento, com práticas educativas para com a sociedade.

Sendo, então, cabível e válido a extensão de educação na comunidade, a fim de aprimorar práticas de ensino e aprendizagens, tais como: comunicação, escrita e leitura. Além disso, o Ensino Superior não pode se limitar as práticas pedagógicas teóricas em sala de aula, porém a praticar ações de extensão como uma atividade extracurricular, com intuito de contribuir com a formação do graduando.

E, segundo a LDB/96 art. 43, aponta que a educação do Ensino Superior tem uma finalidade, em sua constituição, a propiciar aos estudantes a tríade: a pesquisa o ensino e a extensão.

Existe a necessidade da universidade estar envolvida com a extensão, para que se haja uma contribuição positiva de mão dupla, tanto sendo beneficiado o aluno de graduação em forma de aperfeiçoamento, aprimorando os conhecimentos, como também o sujeito da comunidade, tendo oportunidade de saber na prática o exercício profissional.

É importante mencionar que a extensão universitária, em vários momentos não recebe a mesma atenção que a pesquisa e o ensino (MACIEL, 2010). O que nitidamente implica no desenvolvimento lento da modalidade.

A extensão propõe ações transformadoras, diante disto, é possível associá-la com as teorias construtivistas freirianas, que colocam o

conhecimento como não libertador se este agir por si só. Segundo Freire (2004) o conhecimento precisa se associar a fundamentos políticos que favoreçam causas sociais.

Diante disto, se torna importante valorizar toda e qualquer realidade do aluno, o que torna possível promover a aprendizagem, neste sentido as instituições de ensino se tornam meios de fomentar a cidadania dos educandos, fazendo-os refletir sobre seus direitos.

Dessa forma, as ações pedagógicas promovidas pela extensão além de serem ferramentas que integram conhecimentos curriculares, são também promotoras de formação social e política (CIAVATTA, 2005).

Pereira (1999), afirma que as ações extensionistas viabilizam e complementam a formação acadêmica e a formação do professor, sendo importante para que o indivíduo adquira habilidades e experiência, além de aproximar a teoria e a prática. Ainda sob essa perspectiva, Silva *et al.* (2017) mostram que projetos de extensão, desenvolvidos em conjunto com o processo de ensino, são cheios de práticas diversificadas, despertando os discentes a criar intimidade com a profissão docente e ainda redefinir os conhecimentos prévios sobre o ser professor.

Os professores sem experiência, ao se depararem com os reais desafios da profissão docente, encontram situações de ensino ainda não conhecidas, o que gera dificuldades na execução da profissão.

Assim sendo, a universidade precisa oferecer “o suporte necessário para que os futuros profissionais, a partir de um olhar crítico, desvelem a realidade concreta e desenvolvam ações criativas que venham ao encontro das reais necessidades da sociedade” (SANTOS, 2012, p. 155).

Mediante a relação indivíduo e sociedade, encontra-se dois agentes, o influenciador e o influenciado, o que torna possível o desenvolvimento e a aprendizagem de ambos, através da extensão universitária, é possível acrescentar habilidades profissionais importantes através da formação inicial. Essa relação entre teoria e prática, muitas vezes não são exploradas na licenciatura.

Pereira(2011) discorre que a jornada de aprendizagem de um futuro docente é o divisor de águas, para sua construção profissional, momento onde eles acreditam que o tempo percorrido na Universidade irá formá-los o suficiente, porém, é corriqueiro que, ao chegar ao curso, se assustam com a separação existente entre a formação teórica e a prática no currículo da formação inicial (PEREIRA, 2011, p.41).

Situações como essas sugerem certa frustração com as expectativas dos graduandos em relação aos seus cursos, devido à necessidade, eles acreditam que terão uma gama de experiências práticas, mas, o que predomina é a teoria. Daí a importância de ações que auxiliem a superar os obstáculos que quebre esses paradigmas encontrados na formação inicial, por meio do contato com as realidades educacionais.

Nóvoa (1992) trás uma reflexão importante, quando fala que a construção do docente não se baseia apenas em acumulações de cursos, técnicas e conhecimentos, mas, através de práticas e ações reflexivas de (re)construção de sua identidade.

Nóvoa (1992) discute ainda que a reflexividade implica no professor com a capacidade de autocrítica, e que reflete sobre o profissional o qual se transforma, com a capacidade de desenvolver métodos e assumir sua trajetória educacional como um objeto de pesquisa e de análise, tornando possível ações que cumpram seus objetivos pessoais.

2.1. Extensão e a formação inicial docente

Os projetos de extensão que oferecem a oportunidade do licenciando dar início à docência, instituem um papel fundamental no processo de formação acadêmica, pois constitui espaços de campos de pesquisas, investigações e atuações docentes, possibilitando vivenciar várias e diversas experiências, que impactam e contribuem para o desenvolvimento pessoal e como profissionais da educação (AMORIM *et al.* 2017).

A formação de professores deve abordar os conhecimentos que se adequem às novas exigências da matriz curricular do ensino básico e

configurações da sociedade contemporânea, bem como incluindo aí a questão das diferenças, além dos conhecimentos específicos de cada área (SILVA; REBOLO, 2017).

Em decorrência disso, é importante compreender que a formação docente deve ser, sobretudo, sensível à diversidade cultural, sendo aquela que contribui para o diálogo intercultural, além de ampliar os saberes dos estudantes sem contrariar, de fato, a orientação geral da visão de mundo desses sujeitos (MARTINS; ALMEIDA; BAPTISTA, 2022).

Entende-se que a construção do conhecimento se inicia durante a formação na graduação, quando o futuro professor desenvolve o hábito de refletir sobre sua formação, não apenas baseado no que ele aprende em aula, mas também, em suas pesquisas, leituras, construções textuais e participações em atividades acadêmicas.

Nesse tempo, o futuro professor forma sua base de conhecimentos, que é peça importante, porém, todas essas teorias precisam ser transformadas em ações, ou seja, tudo o que é aprendido na academia, necessita ser colocado em prática, principalmente para o professor.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas, *Campus A.C Simões*, busca proporcionar a ressignificação das Práticas Pedagógicas como Componente Curricular ao longo do curso, como uma forma de na articulação do diálogo com os saberes específicos (disciplinas específicas de Biologia) e com a curricularização da extensão (UFAL, 2005).

Isto porque o curso enfrenta um dos principais desafios para formação inicial do professor de Ciências e Biologia: O rompimento de uma educação bancária, uma forma de emancipar o sujeito durante o processo de ensino-aprendizagem, conforme preconiza Paulo Freire (FREIRE, 2004).

Ao repensar as Práticas Pedagógicas nos programas de formação do profissional da educação, Nóvoa (1996) defende que a formação de professores não é baseada no acúmulo de currículo, saberes ou técnicas, mas

sim na construção da identidade pessoal por meio da reflexão crítica sobre a prática e, portanto, sobre o ser humano.

O objetivo principal do curso na área de Ciências Biológicas é formar professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para atender as demandas da Educação Básica. Para tanto, foi necessário estabelecer vínculos entre o programa de formação de professores das licenciaturas da UFAL e instituições de Educação Básica, órgãos gestores do sistema Estadual e Municipal de ensino.

Além disso, promover sólida formação teórico-prática e profissional nos campos da educação e das ciências da natureza de forma integrada e contextualizada (UFAL, 2005).

Na perspectiva dos licenciandos, essas experiências proporcionam uma aproximação da formação do professor com o espaço escolar em uma perspectiva ampliada da universidade, um diálogo mais próximo, elaborado e reformulado a partir do contato com os alunos, público-alvo da prática profissional do professor.

Além disso, nesse espaço de troca e diálogo com os alunos do ensino fundamental, o aluno consegue sentir na prática o dinamismo da escola e participa ativamente das realidades que irá descobrir como profissional da educação, principalmente na área de Biologia. Nesse sentido, Fernandes e outros (2012) nos dizem:

Parte-se do princípio de que a formação do acadêmico é tomada como fundamento do processo educativo implementado na universidade, uma vez que contribuirá para sua compreensão como ser socialmente responsável e livre, capaz de refletir sobre o vivido e o aprendido em sala de aula e outros espaços, como na comunidade, que vão construindo cotidianamente sua identidade pessoal e profissional alicerçadas na busca do saber ser, saber fazer e saber aprender, ou seja, na formação de suas competências (FERNANDES *et al.*, 2012, p. 3).

Com isso, o graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas é um profissional que atende aos requisitos da formação de professor de Biologia para o Ensino Médio e professor de Ciências para o Ensino Fundamental, nos

quais são capazes de refletir sobre a sua prática pedagógica e, sobretudo, de intervir na realidade local e regional a fim de transformá-la.

3 O FAZER DOCENTE E A PRÁTICA DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS?

A formação docente é uma preparação do estudante, e neste processo, ele adquire conhecimento teóricos e práticos sobre sua profissão (XAVIER, 2021). Dantas (2004) também afirma:

A fase inicial ou “Formação Inicial” para a docência representa o período de preparação formal do formando em uma instituição específica em que poderá adquirir competências e conhecimentos necessários ao desempenho da profissão. É o momento em que o aprendiz é preparado para compreender a profissão que irá exercer ou já exerça na qualidade de leigo. Para tanto, a formação parte de conceitos espontâneos, oriundos, na maioria das vezes, da experiência discente (DANTAS, 2004, p.41).

Com isso, a prática na formação acadêmica do licenciando, além de contribuir na construção do ser professor, pode se tornar uma atividade de pesquisa, pois a promoção da interação social através das práticas educativas, traz a reflexão do que se observa.

Uma questão muito importante em reação à formação de professores diz respeito à prática e à reflexão a respeito dela. Isto porque, um dos principais desafios para a profissão docente é a formação de professores que são prisioneiros de modelos de ensino tradicionais, além de teóricos formais que não dão importância à prática pedagógica de forma reflexiva (NÓVOA, 2007).

Ser professor de Biologia vai muito além do habitual processo de ensino aprendizagem, pois, ele tem a missão de alfabetizar cientificamente. A alfabetização científica tem por objetivo um ensino de Biologia que almeja a formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida.

Atualmente, a alfabetização científica está colocada como uma linha emergente na didática das ciências, que comporta um conhecimento dos

fazeres cotidianos da ciência, da linguagem científica e da decodificação das crenças aderidas a ela (AGUILAR, 1999).

A partir daí, é notório que para o graduando de licenciatura em ciências Biológicas, o processo formativo atrelado a prática, que vise prepará-lo para a carreira docente, é importante, pois, possibilitará que o indivíduo entenda seu papel na atuação profissional, como por exemplo; quais métodos facilitarão o processo de aprendizagem de seus alunos.

Sendo que: “a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer” (NÓVOA, 2007).

É apontado por Cunha e Krasilchik (2000) a insatisfação referente aos cursos de formação de professores, os de formação inicial e também os de formação continuada, a falta de aproximação o teórico e o prático docente no ensino de biologia, resultam numa significativa ineficiência.

O quanto antes os licenciandos de Biologia se inserem em escolas e ações que onde atuarão como profissionais no futuro, positivas contribuições serão construídas no processo ensino-aprendizagem.

É sabido que a ciência nos permite entender o mundo em que vivemos, e está relacionada ao surgimento de novas tecnologias que crescem para o desenvolvimento social, político e econômico do país.

Na sociedade, no campo da educação, a tecnologia adquiriu um novo significado na formação do indivíduo. Nesse sentido, o acesso ao conhecimento biológico pode auxiliar os cidadãos a tomarem decisões eticamente responsáveis que atendam aos interesses individuais e coletivos, levando em consideração o papel do homem no meio natural (CUNHA, KRASILCHIK, 2000).

Os professores de Biologia têm como uma de suas principais funções ensinar os conceitos biológicos que formarão a base científica, para que os

alunos entendam o mundo e consigam construir pensamento crítico, evitando medos desnecessários e alienações.

Torna-se responsabilidade do educador a aproximação entre o processo de aprendizagem e o aluno preparando-os para enfrentar e resolver problemas e analisar as consequências da ciência e da tecnologia na sociedade moderna (KRASILCHIK, 2011).

Apesar de, as discussões em torno da ineficiência da formação de professores centram-se na falta de integração entre escolas e universidades. Isso se deve ao fato de as teorias acadêmicas não serem integradas à experiência prática – uma das muitas razões pelas quais isso persiste (CUNHA; KRASILCHIK, 2000).

Esse processo de se ver e se conhecer como um educador, desamarra uma gama de inquietações na profissão docente, dentre elas as discussões sobre quais caminhos foram percorridos e que definiram o “ser professor”. Isso circunda a compreensão da ação docente no atendimento aos interesses e necessidades do aluno e do processo de aprendizagem, visto que, na ausência de elementos que indiquem a caminhada por ele empreendida na construção do saber e dos problemas por ele vivenciados na apropriação do conhecimento.

4 O QUE É E COMO FUNCIONA O PROJETO DE EXTENSÃO PRÉ-ENEM COMUNITÁRIO CONEXÕES DE SABERES.

O Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares, junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, do MEC, tem por finalidade responder, de modo eficiente (criativo e inovador) ao desafio de construir espaços comuns de trocas de saberes e fazeres entre a Universidade e a Sociedade, valorizando as expectativas e experiências dos jovens de origem popular, na construção do conhecimento acadêmico capaz de contribuir com as demandas

fundamentais de cidadãos e cidadãs profundamente marcados pela desigualdade social.

Entre os projetos de Extensão que compõem este Programa está o curso Pré-vestibular Comunitário Conexões de Saberes, que visa dar condição ao estudante oriundo de Escola Pública, aprimorar os seus conhecimentos habilitando-o a participar do Processo Seletivo da UFAL e/ ou outras IESs públicas ou privada. De acordo com a PROEX (2020):

O Programa Conexões de Saberes: diálogos entre universidade e as comunidades populares, foi uma iniciativa do Ministério da Educação por intermédio da SECAD e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação–FNDE, em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas, de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação. Em 2011, a Universidade Federal de Alagoas – UFAL assumiu o Programa, iniciado na UFAL em julho de 2006, ademais hoje intitulado como Conexões de Saberes/UFAL, diretamente vinculado à Pró-Reitoria de Extensão - PROEX vem desenvolvendo ações de pesquisa e extensão, na perspectiva dos direitos, da acessibilidade e de inclusão social, com um intuito de promover uma troca de saberes por meio da articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares. (PROEX, p.3, 2020)

Nessa perspectiva, o CS vem contribuindo para a inclusão dos jovens das classes populares, além de oferecer condições para a realização de atividades de formação dos universitários, de modo a intervir nas demandas de sua comunidade de origem, identificando os problemas e propostas resolutivas que podem ser fortalecidas pela articulação entre os saberes da experiência das comunidades e aqueles produzidos na academia.

Esse programa se efetivou como mais um elemento das políticas de Ações Afirmativas contribuindo na construção de uma universidade que busca a excelência acadêmica com responsabilidade social.

Silva (2011) através do texto de ROCHA, contextualiza que:

A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações sócio-educativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o

compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.
(ROCHA, 2007 apud SILVA, 2011, p.2)

Ações assistencialistas como as promovidas pelo CS buscam antes de qualquer coisa resolver problemas de desigualdade, através de ações pontuais, com intervenções na realidade, ou seja, não é necessário invadir a carência desses indivíduos, ou escancarar seus problemas, mas, trazê-los para usar dos benefícios do projeto e mudar positivamente sua realidade, como traz Janize:

Nessa concepção, as ações extensionistas caracterizam-se por programas e atividades esporádicas nas comunidades, objetivando a “resolução” imediata e paliativa de problemas sociais, sem discussão previa dos fatores que provocam desigualdades sociais, nem incentivo a formas de intervenção organizada, daí serem denominadas assistencialistas. (JENIZE, 2004)

Diante deste fato, surge a necessidade de implementar e fortalecer mecanismos que contribuam para a permanência, com sucesso, dos estudantes universitários de origem popular, tanto do ponto de vista das condições materiais quanto do ponto de vista acadêmico, oferecendo orientação para a pesquisa e a extensão, estimulando a produção intelectual e a reflexão sobre a vida universitária, de modo a fortalecer sua autoestima e seus vínculos com as comunidades de origem.

A articulação nacional do projeto favorece o desenvolvimento de políticas com forte potencial para que venham a se constituir políticas públicas que valorizem a trajetória e as experiências intelectuais e existenciais destes estudantes (PROEX.2020).

4.1 objetivos gerais e específicos do programa Conexões de Saberes

O objetivo geral do CS segundo seu projeto é: Contribuir para a construção de uma universidade, na busca pela excelência acadêmica com responsabilidade social efetivando-se em ações afirmativas na inclusão dos jovens das classes populares, oferecendo condições para a realização de atividades de formação dos universitários de modo a intervir nas demandas de sua comunidade de origem.

Identificando os problemas e ações resolutivas que podem ser potencializadas pela articulação entre os saberes da experiência das comunidades e aqueles produzidos na academia, concretizando desta forma como mais um elemento das políticas de Ações Afirmativas.

Objetiva-se ainda desenvolver ações inovadoras que ampliem a troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, valorizando o protagonismo dos estudantes universitários de origem popular contribuindo para a democratização do acesso e permanência no ensino superior público (PROEX.2020).

Silva (2016) enfatiza que é compreendendo que a Universidade está situada em uma região onde se encontram numerosos problemas sociais, que se pode entender a atuação do tripé formado por Ensino, Pesquisa e Extensão e responder aos problemas que o diálogo com os diversos segmentos da sociedade lhe permitirão identificar.

Dentro dessa perspectiva os objetivos gerais buscam ainda cumprir duas diretrizes importantes, a primeira é dialogar sobre a formação acadêmica, tornando relevante a formação dos estudantes de origem popular participantes do Programa como pesquisadores e extensionistas, visando sua atuação qualificada, do ponto de vista social e técnico-científico, em diferentes espaços sociais, nas comunidades populares e na universidade.

A segunda respalda sobre a interação da comunidade com a universidade onde seja possível a implementação de projetos de ensino-pesquisa-extensão que promovam o encontro e a troca de saberes e fazeres entre as comunidades populares e a universidade (PROEX.2020).

Nessa linha de raciocínio, a UFAL vem investindo na indivisibilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como forma de produzir conhecimentos e formar profissionais éticos, capazes de responder com competência aos desafios decorrentes da instabilidade dos direitos e o corte dos gastos públicos na área social em Alagoas.

Maldaner (2006) fala que a ação docente do professor formador, ou para melhor entendimento, as ações de formação que os futuros educadores experimentam enquanto licenciando, modelam como será a postura profissional dos formados. Com isso, é possível entender que nem sempre os profissionais da educação, embora se considerem educadores, tomam de verdade o compromisso e a competência de formar professores (GOMES, 2006).

Em Maceió, a universidade tem priorizado projetos de ação junto às comunidades residentes em favelas situadas nas áreas próximas ao Campus, cujas condições de vida são, comprovadamente, de extrema miséria. O autor explica:

O debate atual acerca da responsabilidade social universitária tem ganhado uma posição de destaque e uma dimensão cada vez mais evidente, na qual a extensão tem sido apontada como um significativo mecanismo de aproximação da universidade com a sociedade. Em se tratando da responsabilidade social das instituições de ensino superior, há de se levar em conta o perfil e a missão educacional da instituição, bem como seu posicionamento frente aos problemas sociais de seu tempo. (RIBEIRO, 2011, pg. 82)

O Conexões de Saberes/UFAL constitui-se de um projeto, o qual realça as práticas sociais com estes bairros do entorno, que busca o acesso aos direitos e outras ações formativas e informativas de articulação comunitária, mobilização, organização e participação comunitária, de modo a contribuir com o desempenho de seu papel de cidadão e, portanto, sujeito de direitos na sociedade. (PROEX, 2020)

O processo de conscientização se propõe em levar a população a ver a realidade, na posição de oprimido, através da participação em projetos que possibilitem melhorar a qualidade de vida. Para que a participação se constitua, necessita de um efetivo envolvimento dos sujeitos em todos os momentos metodológicos, e na dinâmica da interação relacionada com os mesmos em torno de objetivos coletivos.

Freire (1979) diz que a luta tem início quando os indivíduos entendem que há algo de errado, quando se veem como vítimas de manipulação e desigualdade, que por sua vez são armas da dominação. Na busca de ações

que mudem essa constante, a pedagogia humanizante, onde os líderes revolucionários usam de uma relação de diálogo com os oprimidos.

O projeto apresenta ainda seus objetivos específicos, dando enfoque para a necessidade de facilitar a permanência dos estudantes na universidade e a promoção da cidadania:

I ampliar as oportunidades de promoção escolar para jovens dos setores populares, viabilizando o acesso e permanência na universidade;

II instituir ações de treinamento e capacitação do conjunto de alunos graduandos envolvidos no Programa Conexões de Saberes, bem como de acompanhamento das atividades de formação acadêmica e sócio-política, extensão comunitária, estudos e pesquisas, de modo a assegurar a permanência com qualidade dos estudantes de origem popular;

III promover a integração entre escola e comunidade ampliando as oportunidades de acesso e promoção da cidadania contribuindo assim, para a redução das violências na comunidade escolar.

(PROEX, P.3, 2020)

Nos últimos dez anos, é possível identificar a implementação de políticas de democratização do acesso de estudantes advindos de espaços populares às universidades públicas, através da adoção das políticas de ações afirmativas e de cotas por diversas instituições.

No entanto, não há, entre as universidades, uma unidade de ações com fins de garantir a permanência qualificada desses estudantes no espaço universitário, embora cada IFES atue de maneira autônoma na oferta de melhores condições de permanência.

A questão, no entanto, é que a permanência não é função apenas de ações de natureza socioeconômica, mas também de ações de natureza pedagógica e acadêmica que reconheçam e valorizem a trajetória desses estudantes, criando na Instituição um ambiente intelectual receptivo aos saberes que os mesmos trazem em decorrência de suas experiências escolares e existenciais. (PROEX.2020)

4.2 Procedimentos metodológicos do programa conexões e do pré-enem comunitário.

Em termos organizacionais, o Conexões de Saberes da UFAL é constituído por uma assistente social como coordenador geral, por assessores responsáveis pelo acompanhamento e avaliação e corpo técnico administrativo da universidade.

Em suas edições anteriores atuavam 30 estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal de Alagoas como monitores, porém, na atual edição de 2022, o qual se refere esse relato de experiência, foram selecionados apenas 16 alunos, pois, foi decidido que em um cenário pós pandemia, o projeto voltaria ocupando uma dimensão menor que o habitual, para seguir os protocolos de segurança em combate a COVID-19 e para se adaptar as novas condições de retorno das aulas da UFAL. Antes com seis turmas, o projeto agora tem apenas três.

Quadro 1. Disciplinas ofertadas e os respectivos cursos dos monitores atuantes no projeto.

CURSO DE ORIGEM	MONITORIA/CARGO
PORTUGUÊS	DIREITO
LITERATURA	LETRAS PORTUGUÊS
MATEMÁTICA 1	MATEMÁTICA
MATEMÁTICA 2	ENG QUÍMICA
REDAÇÃO	MEDICINA
ESPAÑHOL	LETRAS ESPAÑHOL
BIOLOGIA	BIOLOGIA
QUÍMICA	ENG QUÍMICA
SOCIOLOGIA	SOCIOLOGIA

HISTÓRIA	HISTÓRIA
ADMINISTRATIVO	FILOSOFIA
ADMINISTRATIVO	SERVIÇO SOCIAL
GEOGRAFIA	GEOGRAFIA
ATUALIDADES	PEDAGOGIA
AUXILIAR	JORNALISMO
AUXILIAR	BIOLOGIA

Em sua metodologia o programa propõe a execução de ações de formação continuada, através de oficinas e capacitações para seus monitores, a serem monitoradas pelos assessores, facilitadas por consultores externos, além de trabalhar temas diversos que se refiram à ação com grupos, que preparem os estudantes para atuar em ações culturais, na negociação política, na mobilização social, na construção de parcerias com comunidades e escolas, entre outros elementos que fazem parte da dinâmica do contexto social que será trabalhado. (PROEX, p.6, 2020)

Além dessas atividades o projeto traz ainda em sua proposta, familiarizar os participantes com a assimilação e produção de materiais científicos, facilitando a sua atuação dentro na universidade, a PROEX(2020) ressalta que:

Serão também organizados seminários de introdução conceitual e laboral de projetos científicos, construções de textos, relatórios, artigos, resumos, formatação técnica de trabalhos acadêmicos, seminários temáticos em educação de direitos humanos, cidadania, indissociabilidade no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. (PROEX, p.6, 2020)

Os estudantes envolvidos no processo deverão ter como principal meta desenvolver a responsabilidade social e cultural a fim de contribuir no enfrentamento da desigualdade, sobretudo nas suas áreas de origem e nas comunidades de atuação dos projetos.

O conhecido autor FREIRE (1987) diz que a inquietação que permeia os conteúdos do diálogo, são os mesmos que assombram os conteúdos programáticos da educação. Para o indivíduo, tanto educador, quanto educando, que se coloca como dialógico e questionador, essa forma de colocar um conteúdo programático, não pode ser enfrentado como uma exigência ou até uma imposição, mas sim, “[...]como um uma gama de novas possibilidades a ser posta nos educandos, gerando a devolução organizada, com a capacidade de entregar ao povo elementos que auxiliem na diminuição das desigualdades”. (FREIRE, 1987, p. 83)

Outra atividade prevista para o programa é contribuir para a construção de duas frentes de transformação da realidade: adquirir o fortalecimento dos vínculos entre a instituição acadêmica e as comunidades populares e a outra tem íntima relação com a melhoria das condições que contribuam para que estudantes universitários de origem popular vivenciem uma permanência qualificada nos cursos de graduação da universidade pública de Alagoas ressaltando a perspectiva de continuidade da trajetória acadêmica (PROEX.2020).

O Projeto Pré-Enem Comunitário além de, contribuir nessa perspectiva de enriquecimento na iniciação à docência, vem também cumprindo o papel de melhorar as condições de acesso aos estudantes de origem popular no ingresso à Universidade, que nos últimos dez anos (2006 – 2019), obtiveram um quantitativo de 1600 estudantes (PROEX, p.6, 2020).

4.3 Público-alvo

O perfil dos 16 estudantes selecionados e os critérios utilizados para compor o projeto Pré-enem Comunitário são: soma da renda mensal dos pais ou responsáveis pela criação não superior a um salário-mínimo e meio mensais; morar ou ser oriundo de espaços populares; proveniência de escola pública; estar regularmente matriculado e frequentando cursos de graduação da UFAL; apresentar disponibilidade para o cumprimento das atividades previstas, que incluem 12 horas semanais (PROEX.2020).

A metodologia de seleção dos estudantes abrange duas etapas: Na primeira observar às informações prestadas pelo aluno e os requisitos do edital. A segunda etapa é realizada por meio de entrevista em que, Coordenadora e os assessores pedagógicos, administrativo e permanência que compõem este programa verificando o perfil dos estudantes para as funções requeridas no projeto (PROEX.2020).

4.4 Projeto pré-enem comunitário

Ao comparar os resultados de aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM é possível identificar um significativo distanciamento entre os percentuais pertinentes aos alunos das escolas públicas e privadas.

Cenários como esses produzem discussões cotidianas, gerando questionamentos sobre a qualidade do ensino nas escolas das redes estadual e municipal e, conseqüentemente, os prejuízos advindos dessas vivências. Para as escolas brasileiras, observa-se uma grande variação nesses indicadores quando se compara o ensino público e privado.

Cavalcanti, Guimarães e Sampaio (2007), que analisaram desempenho de estudantes brasileiros no vestibular, chegaram à conclusão de que os estudantes de escolas públicas têm desempenho, em média, entre 17-7% menor que os estudantes de escolas privadas.

A rede privada, além de uma escola de melhor qualidade, oferece, ainda, oportunidades de capacitação específica aos seus educadores e educandos para o tipo de avaliação que o ENEM representa; o que infelizmente não ocorre com os alunos de escolas públicas.

É necessário repensar ações que promovam um percentual mais significativo de alunos da rede pública nas Universidades, buscando mesmo uma adoção de estratégias que minimizem ou erradiquem essa realidade discriminatória e segregadora, algo que esbarra nos discursos que seguem os moldes democráticos.

Nesse sentido, entretanto, é relevante reconhecer e declarar que horizontes de mudanças já começam a ser descortinados pela sociedade.

Enquanto essas possibilidades não se concretizam, é necessário desenvolver ações que favoreçam os alunos da escola pública nessa caminhada rumo à Universidade. (PROEX.2020)

O país vive uma busca árdua por universalizar educação básica, como sinal de democracia e equidade. Ao apontar os indicadores nacionais, que medem a qualidade da educação do país, é notório a urgência da aplicação de políticas que promovam avanços da nossa educação, para que de fato seja uma educação para todos e com qualidade. No Brasil é aprovado o Decreto 6.094/2007, o qual dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, numa soma de esforços por parte dos Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilidade social pela melhoria da qualidade da educação básica. (DECRETO 6.094/2007).

Nesse sentido, a UFAL, sensível ao problema e consciente do seu papel na sociedade, apresenta o Projeto Pré-Enem Comunitário da Universidade Federal de Alagoas, que tem como prioridade oferecer ao aluno, conhecimentos que lhe deem condições de prestar o exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em condições melhores de concorrência.

O curso Pré- Enem Comunitário Conexões de Saberes da Universidade Federal de Alagoas tem sido desde o ano de 2006, um dos projetos atuantes na diminuição dessas barreiras que isolam em muitos casos jovens de origem popular do sonho e da necessidade de cursar uma faculdade.

No primeiro ano de funcionamento 8 (oito) vestibulandos passaram no vestibular, no segundo ano 68 (sessenta e oito) e no terceiro ano 98 (noventa e oito).

Até o ano de 2019, obteve um resultado de 1600 aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, abrem-se caminhos para que educandos vivenciem os conteúdos aplicados no Enem, mostrando-lhes que existem condições, para que eles alcancem o sonho desejado de ingressar na Universidade Pública (PROEX.2020).

O Pré-Enem comunitário este ano de 2022 teve como sede o Instituto de Educação Física e Esportes – IEFE, na Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões, com a capacidade de atender até 300 estudantes. Com carga horária semanal de 20 horas, no período noturno, onde as aulas foram ministradas através de exposições didáticas, exibição de vídeos, palestras, simulados e através de oficinas, cada aula com a duração de 1h.

Além das aulas diárias, o projeto contou em seu cronograma com os aulões, que serviram para tirar as dúvidas, incentivar e resolver questões antigas do Enem.

A estrutura pedagógica do aulão promove um esquema estratégico inédito dividindo e obedecendo ao viés das três grandes áreas (ciências naturais, matemática, ciências humanas e suas tecnologias e linguagens e códigos), a Priore com nivelamento ademais para cada área um aulão.

O corpo docente do projeto, que é totalmente composto por graduandos da Universidade Federal de Alagoas, tem competências importantes, dentre elas: executar o planejamento pedagógico proposto e desenvolver o conteúdo de seu componente curricular de modo claro e interessante, envolvendo os alunos no processo ensino-aprendizagem.

5 METODOLOGIA

5.1 Área de estudo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de cunho descritivo, uma vez que tem a capacidade de envolver diversos significados como: motivos, crenças, valores, atitudes e aspirações, o que compreende a um espaço intenso de vínculos, processos e acontecimentos (MINAYO, 2001).

A escolha pela técnica descritiva deu-se devido a possibilita que a pesquisa trilhe por quatro caminhos importantes: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais (LAKATOS, 1990).

Quanto ao método e forma de abordar o problema, que é caracterizada pela “não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados”, ou seja, não apresenta uma preocupação com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização dentre outros (ZANELLA, 2009).

As pesquisas de caráter descritivo buscam descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002).

Além disso, nenhuma pesquisa é igual, ela pode variar em tipos, seguimentos e objetos de pesquisa, dessa forma o uso da pesquisa qualitativa se opõe ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Pensando os meios de verificação que serão utilizados, nos deparamos aqui com uma pesquisa, mas, ao mesmo tempo, um estudo documental e bibliográfico (GOLDENBERG, 1997).

5.2 Coleta dos dados e análise dos dados

A primeira etapa de pesquisa consistiu em pesquisa documental de modo a analisar os documentos pertinentes ao Conexões de Saberes, como por exemplo o projeto do programa, e algumas bibliografias também sobre o CS com o intuito de investigar sua história, funcionamento, objetivos, métodos etc.

Com isso Gil (2017, p. 34) diz que “a pesquisa documental se vale de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc.” informando também que alguns documentos podem ser ora documentais, ora bibliográficos no caso de relatos de pesquisas, relatórios e boletins, entre outros. E um dos mais utilizados são documentos pessoais, como cartas e diários.

A segunda etapa se deu por meio do Relato de Experiência, e na terceira foi possível relacionar essa parte teórica, com a relatada através das

experiências vividas, dando respaldo para comparar se ambas estão em consonância.

É através do Relato de Experiência (RE) que será possível analisar todas as questões levantadas nesta pesquisa, a vivência que o Programa Conexões de Saberes proporciona para os monitores é importante para a formação docente, nas Instituições de Ensino Superior (IES), o RE faz parte dos estudos publicados nos três pilares: ensino, pesquisa e extensão.

Tendo ciência do quanto a produção e divulgação de estudos científicos é importante, surge a necessidade de entender as várias possibilidades metodológicas, além das inúmeras formas para propor e estruturar um trabalho acadêmico, o RE traz uma proposta que tem se mostrado promissora, por conseguir entender a vivência, bem como os pontos positivos e negativos da prática (FLORES *et al.*, 2021).

Destaca-se que o RE não é, necessariamente, um relato de pesquisa acadêmica, contudo, trata do registro de experiências vivenciadas (LUDKE; CRUZ, 2010). Tais experiências podem ser, por exemplo, proveniente de pesquisas, ensino, Projetos de Extensão, dentre outras:

Perante este cenário, torna-se preponderante a realização de estudos, críticas e reflexões que abordem o RE enquanto modalidade de redação acadêmico-científica. Especialmente para a superação da mera questão normativa/estruturante, contribuindo para o aperfeiçoamento da compreensão e qualificação da construção/discussão do conhecimento a partir de ações crítico-reflexivas da experiência (FLORES, p.62, 2021).

Usar o Relato de experiência nesta pesquisa, foi importante, pois, possibilitou documentar as possíveis implicações que projetos como o CS podem trazer para a formação dos futuros professores, não apenas de licenciandos em Ciências biológicas, mas, de vários outros cursos.

6 RELATO DE EXPERIÊNCIA DA MONITORIA DE BIOLOGIA NO PROJETO DE EXTENSÃO CONEXÕES DE SABERES.

6.1 Atuação como monitor(a) no Cursinho Pré-enem Comunitário do Conexões de Saberes

Apresentarei nesta subseção, o relato de experiência com as minhas vivências no projeto em questão, que teve como sede o Instituto de Educação Física e Esportes – IEFE, dentro da Universidade Federal de Alagoas, tudo o que será aqui exposto, terá como base os momentos vividos nos 6 meses em que o projeto foi executado.

Usarei a partir daqui a primeira pessoa do singular por ser este trabalho um relato pessoal das experiências vividas no CS.

Para a construção desta pesquisa foi importante revisar o projeto escrito do CS, para que pudesse constar aqui todos os dados importantes, mas, em alguns momentos houve dificuldades. O documento não apresenta todas as informações, com isso, entrei em contato com a coordenação para solicitar mais documentos, infelizmente, não obtive resultados positivos.

A edição de 2022 do CS marca o retorno do projeto em meio a pandemia do COVID-19, o que motivou algumas mudanças, como por exemplo, a redução da quantidade de alunos e turmas do Cursinho Pré-enem, tudo com o intuito de seguir os protocolos de segurança em combate a pandemia.

O CS aconteceu entre 19 de junho e 18 de novembro, sendo encerrado na sexta feira anterior ao segundo dia de prova de Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Como citado por Melo *et al.* (2021) de que na maioria das Instituições de Ensino, durante a pandemia, as ações de extensão continuaram através de readequações e flexibilização em suas normas, a fim de garantir a saúde e segurança de todos.

O projeto selecionou um total de 16 bolsistas para serem monitores das disciplinas, divididos entre as 4 áreas do conhecimento que são: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e mais a Redação.

Gostaria de mencionar aqui, o quantitativo de licenciandos em Biologia que passaram pelo projeto desde 2006, mas, essa foi uma das informações que não tive acesso. Na edição atual, devido as reduções no projeto, apenas um monitor de Biologia foi selecionado, nas edições passadas atuavam três monitores de Biologia.

O projeto iniciou com uma turma de 120 estudantes, que foram selecionados em um processo seletivo que teve 144 candidatos(as) e terminou em novembro de 2022 com uma turma média de 87 estudantes.

O intuito do projeto é oferecer aos estudantes das escolas públicas o acesso à universidade, oferecendo uma preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), além de oferecer a oportunidade aos acadêmicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alagoas de obter a experiência no processo de iniciação à docência.

É através do ENEM que jovens e adultos conseguem entrar na universidade pública, o que se vê atualmente, é a necessidade de discussões políticas e ideológicas, devido a sua relação com o ensino básico público e privado.

Kato (2011) levanta uma dura crítica ao dizer que o processo formativo dos jovens é pautado em certa regularidade atrelada à aquisição financeira, de modo que o maior poder aquisitivo proporciona uma melhor aprendizagem e logo, acesso ao ensino superior nas melhores instituições de ensino (KATO, 2011).

O que existe agora, é a necessidade da democratização de cursinhos, e é nesse sentido que um cursinho pré-enem comunitário como CS se torna importante.

Segundo Marins (2011):

“O vestibular passou a medir informações songadas nas escolas públicas, só veiculadas por ser descartável, premiando quem fez cursos caros e decorou os macetes. É incontestável que o vestibular mede igualmente dois públicos que sempre tiveram oportunidades desiguais; não mede a capacidade, só confirma quem teve oportunidade. O vestibular é um poderoso e eficiente instrumento de exclusão [...]” (MARINS, 2011, p.39)

Como discente de Licenciatura em Ciências Biológicas eu entrei na seleção de monitora, a fim de ocupar a vaga de professor de Biologia na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ou seja, uma de minhas principais atribuições foi ministrar conteúdos visto nos 3 anos do Ensino Médio.

Como o tempo proposto para o projeto em 2022 foi curto, foi de extrema importância analisar quais conteúdos mais caíram nas provas anteriores, e a partir daí usar o tempo a meu favor, e a favor do processo de aprendizagem dos alunos.

A metodologia das aulas de cada disciplina ficou a critério individual de cada monitor, através de extensa pesquisa na internet, fiz uma lista dos principais conteúdos de Biologia que caem na prova do ENEM, além de efetuar download de um banco de questões com 1000 questões do ENEM. Decidi ministrar minhas aulas passando o conteúdo e após o término da exposição, efetuava a resolução de questões referentes ao tema.

As aulas aconteciam todos os dias, das 19 horas e 20 minutos as 21 horas e 40 minutos, onde todos os professores/monitores cumpriam o horário definido pela coordenação do projeto, para Biologia foi disponibilizado 2 horas de aula em cada turma, em um total de 3 turmas, cumpri semanalmente 6

horas de regência e 6 horas divididas entre planejamento, oficinas e capacitações.

A coordenação do projeto solicitou antes mesmo do início das aulas um cronograma de 6 meses com os conteúdos que iríamos trabalhar. Confesso que ter esse cronograma ajudou no nosso planejamento, pois, antes de cada aula já tendo o tema a ser abordado, eu já sabia o que estudar.

Logo no início eu preparei alguns slides, mas, o projeto não conseguiu disponibilizar projetor para que pudéssemos dar o conteúdo com mais eficiência e clareza, com isso, usávamos o quadro branco. Além disso foi feita uma sala na plataforma CLASSROOM onde toda semana tínhamos que postar o resumo dos conteúdos e questões para os alunos resolverem durante a semana.

A tecnologia digital, é vista como facilitadora da aprendizagem, atrelada às teorias de aprendizagem e a forma em que julgam os professores ser a correta de como se ensina e como se aprende (NOGUEIRA, GOMES e SOARES, 2012). O projetor é um dos recursos que mais facilitam o aprendizado, ele é esse facilitador e a falta dele implica, por exemplo, em tempo desperdiçado escrevendo no quadro.

Para Pozzer-Ardenghi e Roth (2005), a didática de utilizar imagens é importante no processo de construção do conhecimento científico, pois, elas são o meio amplamente aceito no diálogo científico, tendo um potencial particular para comunicar aspectos da natureza e para indicar o conteúdo de ideias.

Neste sentido o projetor constitui um recurso de multimídia que integra imagem, luz, som, texto, movimento, pesquisa, busca, links já organizados neles próprios ou com possibilidade de torná-los presentes através de acesso à Internet. Com ele, o aluno aprende através de todos os sentidos e com inúmeros incentivos para a reflexão e a compreensão do assunto abordado durante as aulas (MASSETTO, 2010).

O quadro a seguir apresenta o cronograma de execução para a disciplina de Biologia.

Quadro 2. Cronograma de execução

SEMANA	PERÍODO	CONTEÚDO PREVISTO	METODOLOGIA
SEMANA 1	19-24 DE JUNHO	Organização celular /Composição química das células procariontes e eucariontes/DNA e RNA	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 2	27-01 DE JULHO	Divisão celular	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 3	04-08 DE JULHO	Respiração e fotossíntese/Metabolismo das plantas	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 4	11-15 DE JULHO	Ecologia: conceitos principais /Relações ecológicas	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 5	18-22 DE JULHO	Relações entre seres vivos	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 6	25 -29 DE JULHO	Ciclos: água, carbono e nitrogênio	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 7	1 -5 DE AGOSTO	Ecologia e poluição/Poluição ambiental	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 8	8-12 DE AGOSTO	Aquecimento global e efeito estufa	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 9	15-19 DE AGOSTO	Vírus, bactérias e fungos	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 10	22-26 DE AGOSTO	Doenças bacterianas, protozooses e verminoses	Aula expositiva e visita ao laboratório de parasitologia do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde.
SEMANA 11	29 -2 DE SETEMBRO	Parasitoses humanas	Aula expositiva e visita ao laboratório de parasitologia do Instituto de Ciências Biológicas

			e da Saúde.
SEMANA 12	5- 9 DE SETEMBRO	Teoria da evolução/Evolução e seleção natural	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 13	12-16 SETEMBRO	Evolução das plantas	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 14	19-23 DE SETEMBRO	Embriologia	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 15	26-30 DE SETEMBRO	Vertebrados	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 16	3-7 DE OUTUBRO	Fisiologia humana	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 17	10-14 DE OUTUBRO	Imunologia	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 18	17- 21 DE OUTUBRO	Variabilidade genética /Genética mendeliana	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 19	24-28 DE OUTUBRO	Grupos sanguíneos	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 20	1-5 DE NOVEMBRO	Biotecnologia	Aula expositiva e questões de fixação
SEMANA 21	14-18 DE NOVEMBRO	REVISÃO PRÉ-PROVA	Utilização de questões antigas do ENEM

Ainda sobre esse cronograma, infelizmente não foi possível cumprir todos os conteúdos, 2 horas de aulas na minha percepção era pouco tempo e eu levava mais que duas semanas pra finalizar alguns conteúdos, em parte, isso me fez refletir, sempre que eu me sentava pra revisar e estudar o conteúdo eu ficava na dúvida se estava colocando tópicos desnecessários.

No início do CS, nós bolsistas, somos instruídos sobre a programação organizada pela coordenação do projeto, além das aulas diárias, no decorrer do cursinho aconteceram aulões, que são momentos onde os monitores fazem um intensivo de resoluções das questões de edições anteriores do ENEM, e também um momento voltado para esclarecimento de dúvidas.

Uma diferença interessante é que esses aulões foram organizados para acontecer no auditório da reitoria da UFAL, e não apenas para nossos alunos, mas, aberto ao público. A fim de atrair público para esse momento, foram feitas chamadas na página do Instagram do CS, e no programa jornalístico ALTV Primeira Edição, na TV GAZETA.

Esses aulões foram importantes no processo, porém, um momento de muita tensão, pois, não mais se tratava de uma aula para uma turma em que eu já estava acostumada a lidar diariamente, e sim, um auditório repleto de rostos diferentes, além de ter uma quantidade grande de pessoas, tínhamos que usar microfone e isso acaba gerando nervosismo.

Por falar em nervosismo, muitos foram os momentos em que senti medo e inquietação, principalmente nos primeiros dias de aula, não foi fácil estar pela primeira vez diante de 3 turmas, passando conhecimento e tentando de alguma forma não falar nada errado ou equivocado. Inclusive nas primeiras aulas eu pedi para eles terem paciência, pois, eu estava iniciando, e estava ali não apenas para ensinar, mas, no fim, eu tinha muito o que aprender com eles, e de fato, o CS foi um momento de aprendizado ímpar.

O medo não é de todo ruim, pois é ele que nos faz ir devagar, e ao tentar superá-los, no processo, aprimoramos muitos de nossas potencialidades, FREIRE (2014) traz em seu diálogo que:

O problema é atuar sem se deixar paralisar pelo medo. No caso dos professores, por exemplo, é bom quando corremos riscos em outros espaços, não só nas escolas. Agora, eu disse “riscos”, porque essa é uma parte concreta da ação. Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada. Sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir. (FREIRE, P.42, 2014)

Nas aulas, as turmas A e B tiveram uma participação ativa, o que me deixava motivada, eles perguntavam, traziam curiosidades e prestavam bastante atenção, já a turma C acabava sendo um pouco problemática, onde além da baixa participação alguns alunos costumavam ficar fora da sala de aula conversando. Vale ressaltar que a separação dos alunos em suas respectivas turmas se deu através de sua nota no processo seletivo.

Infelizmente muitas foram as limitações no decorrer do CS, em que a falta de tempo e tecnologias nos impediram de colocar em prática aulas mais didáticas, nesse contexto afirmo que, fiz o que foi possível para oferecer um conteúdo que facilitasse o processo de ensino aprendizagem, aulas reflexivas, sala de aula invertida, visita ao laboratório de parasitologia no ICBS, foram algumas das ferramentas que usei para lidar com o problema.

Nas instituições de ensino, muitas serão as dificuldades a serem enfrentadas, principalmente em escolas públicas de ensino básico. A experiência no CS sem dúvida foi uma prévia curta, porém significativa, do que eu, como docente, precisarei superar em minha profissão.

Anadon e Garcia (2004) trazem que, os professores estão sendo pressionados e estimulados a se responsabilizarem pela qualidade na educação de forma tal que passam a acreditar que, caso não repensem o seu ser e o seu fazer, comprometerão o sucesso dos sujeitos que educam, tanto quanto o próprio desenvolvimento da nação.

A responsabilidade colocada sobre os professores diante de seu alunado é imensa, visto que além disso ainda são enfrentadas condições difíceis como, por exemplo, salários ruins, péssimas condições de trabalho, problemas sociais e tantas outras dificuldades.

Em conversa com outros monitores sobre algumas das dificuldades enfrentadas, a falta de comunicação entre monitores, coordenação e administrativo do CS, foi apontada como um dos principais problemas, mesmo que a atuação de cada um seja feita individualmente, isso em diversos

momentos gerou problemas constrangedores para a efetivação das ações necessárias para o sucesso do projeto.

No decorrer do CS houve considerável evasão, com o passar dos dias alguns alunos foram sumindo, em dado momento nós professores tivemos que nos reunir para discutir esse problema, e chegamos a algumas conclusões, como, por exemplo, falta de interesse e também que o período pandêmico trouxe como ponto negativo a dificuldade de concentração e ansiedade o os alunos não conseguem acompanhar as explicações ou atividades passadas pelos professores o que acarreta a desistência, como afirma Senhora (2020):

Alguns efeitos críticos da pandemia da COVID-19 sobre a educação formam que merecem destaque se referem aos impactos negativos manifestado pelo comprometimento do processo de ensino-aprendizagem e pelo aumento da evasão escolar, os quais demandaram ações estratégicas de curtíssimo prazo para a eventual continuidade dos estudos, bem como o esforço de um planejamento de resolução de problemas para a normalização dos ciclos escolares no médio prazo. (SENHORA, P. 6, 2020)

Em vários momentos ministrar as aulas e lidar com essa situação foi desafiador, havia uma aluna que toda aula se ausentava da aula, quando questionado o motivo, ela informou que após o início das aulas, ela sempre era acometida com crises de ansiedade. Ela sempre saía pra tentar respirar e se acalmar, mas, não conseguia voltar a aula. Segundo ela, essa ansiedade se deu após o início da pandemia de COVID-19. Ela desistiu antes mesmo da metade do programa.

Os cursinhos pré-vestibulares comunitários surgem em geral com o intuito de democratizar o acesso à Universidade pública. Existem muitos cursinhos caros, e da mesma forma existe muita gente que não tem a possibilidade de pagar por eles, sendo os projetos como CS a porta de entrada destes na Educação Superior.

6.2 Potencialidades e limitações da monitoria em Biologia no projeto de extensão Conexões de Saberes.

A importância da monitoria excede o caráter de ser uma simples experiência, seja no aspecto pessoal de ganho intelectual do monitor, seja na contribuição dada aos alunos monitorados e, principalmente, na relação interpessoal de troca de conhecimentos entre professor e aluno. O exercício da monitoria é uma oportunidade para o estudante desenvolver habilidades inerentes à docência, aprofundar conhecimentos na área específica e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos monitorados. O aluno monitor experimenta, em seu trabalho docente, de forma amadora, as primeiras alegrias e frustrações da profissão de professor. Lins (2009) afirma que:

A monitoria é uma modalidade de ensino e aprendizagem que contribui para a formação integrada do aluno nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação. Ela é entendida como instrumento para a melhoria do ensino de graduação, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos [...] (LINS, P. 1, 2009)

O contato direto com o alunado, sendo ainda um graduando, oferece experiências que podem ser incríveis e únicas, desde o êxito de contribuir educativamente, com o aprendizado de alguns, até a decepção em momentos em que a conduta de alguns alunos que se mostrou problemática e desestimuladora, ou até, quando as condições de trabalho impostas ao professor eram precárias.

A participação em programas de monitoria é significativa para a descoberta da vocação docente, pois, a partir daí é possível evitar a atuação de profissionais frustrados.

Costa *et al* (2014) refletem que, o monitor ao unir teoria e prática, adquire a possibilidade de se tornar autocrítico, investigando mediante sua própria prática docente, ele é responsável pelas demandas que possam surgir em sua

área de atuação, dentre estas pode haver limitações onde ele deverá mediar resoluções e habilidades, podendo assim aprimorá-las.

Através da monitoria de Biologia do CS foi possível vivenciar tanto o lado bom, como também entender diversos conflitos pertinentes a iniciação à docência.

Muitos dos conteúdos trabalhados eram complexos, e mediante o pouco tempo disponível na abordagem de cada um, além da assimilação entre teoria à prática, foi preciso criar formas de facilitar os conteúdos, mas, não era apenas esse o problema, atrelado a ele, tiveram que ser superados problemas de tempo e falta de tecnologias como, por exemplo, projetor.

Do encontro entre teoria e prática surgem professores formados através da atuação em monitorias, a experiência vivenciada no projeto de extensão Pré-enem Comunitário Conexões de Saberes, é uma oportunidade de compreender as principais implicações do campo de atuação direta como bolsista na edição de 2022 deste projeto, na Universidade Federal de Alagoas.

Como já mencionado anteriormente, o CS atua desde 2006 e desde então o cursinho pré – enem comunitário foi para vários jovens, a porta de entrada para a universidade.

Mas, e para os monitores? Será que também foram beneficiados? Sabe-se que para o professor recém-formado, a educação básica é o emprego que se coloca de maneira mais imediata; também é conhecido o cenário de precariedade da educação pública e as adversidades de professores em sala de aula, tanto por questões salariais como pelas condições de trabalho precárias, mas também e sobretudo pelas dificuldades com os/as estudantes.

As experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, ao mesmo tempo, se trata de um tempo de aprendizagens intensas, que podem traumatizar, e contraditoriamente despertar no professor à necessidade de sobreviver na profissão (NÓVOA, 1992).

Como discente de licenciatura em Ciências Biológicas eu sempre me questionei se conseguiria ensinar de forma prática e eficiente tudo aquilo que eu estava a aprender, ou ainda pior, existiam muitos medos, referentes a estar diante de uma turma, e ser a responsável pelo processo de aprendizagem dela. O CS foi a oportunidade que me foi dada de compreender o processo do “fazer professor” e de também acabar com os medos que sempre enfrentei, sabe-se que o início da atuação de professor é considerado um momento agitado de anseios e angústias, cheio de sentimentos que podem gerar traumas e levar ao abandono da profissão.

Os futuros professores quando se depararam em situação de sala de aula sofrem o choque da realidade, ou seja, percebem que muitas das coisas que idealizaram não acontece na prática.

Garcia (1999) fala que a transformação de estudante para professor que envolve a iniciação à docência, “é um período de tensões e aprendizagens intensas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”, dentro dessa perspectiva o CS possibilitou maior aproximação com a realidade da escola e com a prática da sala de aula (Garcia1999, p.113).

6.3 Discussão sobre desafios e possibilidades do no Cursinho Pré-enem Comunitário do Conexões de Saberes na formação inicial docente

Foi no CS, que tive a oportunidade de entender o processo do “fazer professor”, mediante a indagação de QUAL PROFISSIONAL DOCENTE EU QUERO SER? Quais são os aprendizados que preciso absorver para que eu tenha êxito na profissão que escolhi, que por sua vez não envolve somente o meu desenvolvimento pessoal, mas, tem por responsabilidade agregar na vida de outros através de uma educação científica.

Atualmente as reformas educacionais impostas pelo Estado são excludentes, pois, em sua maioria não oferecem espaço para a participação decisória e ativa do professor, dando a ele apenas o papel de executar o que

está sendo imposto, sem o direito de opinar nas ações que trarão consequências diretas em seu trabalho.

Isso vem afetando o “fazer professor”, a construção de sua autonomia e da identidade dentro da escola. É apresentado por Arroyo (2000) que uma das problemáticas engrenadas pelo docente é a descaracterização e desprofissionalização do professor. Ele deixa claro que existe uma severa redução dos mestres a ensinantes, ele mostra ainda que é fundamental o redimensionamento do ofício do professor e de sua identidade e esta nova identidade “tende a ser afirmada frente a nova descaracterização da escola e da ação educativa” (ARROYO, 2000).

Essas configurações alteram negativamente a identidade profissional, o que pode gerar conflitos de identidade e a crise da profissão docente, apresenta uma relação muito estreita, com limites fragilizados entre os aspectos que as caracterizam.

Tais problemas desenvolvem profissionais confusos e uma profissionalidade abalada, mal compreendida, em conflito com uma autoimagem pouco expressiva e desvalorizada.

Neste contexto, a profissão docente carece de um processo de profissionalização que dê origem a um profissionalismo bem definido e, conseqüentemente, a uma identidade mais clara e definida, o que terá um impacto significativo no desenvolvimento da prática docente e prática da escola e o contexto educacional.

Nas palavras de Reeve (2006), quando o indivíduo passa a atuar de forma autônoma “o comportamento emana de um lócus interno de causalidade percebido, dando ao indivíduo uma sensação de liberdade e a percepção de que seu comportamento se desenrolou a partir de ações por ele próprio escolhidas” (REEVE, 2006, p. 81).

Atrelado a essa afirmação Oliveira, Nogueira e Reges (2012), apontam que essa fase inicial auxilia no desenvolvimento da segurança e da autonomia para o exercício da futura profissão.

O CS foi divisor de águas, e me inspirou a almejar profundamente a carreira docente, foi através do programa que entendi como funciona a vivência do professor em sala de aula.

Foi inclusive possível, entender toda a dinâmica que enquanto aluna eu não conhecia, ou seja, tive a visão dos bastidores. Um ponto importante a ser abordado é o fato de que nós aprendemos uma gama de conceitos enquanto universitários, mas, para ministrar uma aula, é necessário estudar novamente todo conteúdo, o que significa que precisei me preparar antes das aulas, estudar os principais tópicos do conteúdo que seria passado, para ter segurança diante dos alunos.

Ao inserir o licenciando em uma sala de aula, possibilitando que este se molde através de experiências concretas, a formação docente se torna valorizada, tanto no caso da atuação dos monitores no programa CS, ou a partir da construção do material didático, como também a atuação nas aulas.

Para Nóvoa (1990), esses momentos iniciais da construção da pessoa do professor possibilitam ao aluno o desenvolvimento de novas perspectivas e contribuições sobre a concepção do professor como profissional reflexivo, que valoriza os saberes da prática docente em contextos diferentes capazes de produzir conhecimento.

É um desafio se propor a refletir sobre a identidade e os saberes docente a partir da compreensão da experiência como suscitada por Larrosa (2002).

É entendido que estes se constroem, também, pelo significado que cada professor quer para sua carreira, enquanto ator e autor observa à atividade docente no seu dia a dia, a partir de seus valores, da forma como ver o mundo, de sua trajetória pessoal de vida, de suas representações, de seus medos e ambições, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2007).

Nesse sentido baseia-se nos saberes e identidade docente que se definem na medida em que o sujeito se apresenta como “território de passagem” (LARROSA, 2002, p. 24).

Entendemos que não é espontâneo tornar-se professor, sentir-se professor, tendo em vista a desvalorização que a profissão docente alia à imagem fragilizada. Segundo o depoimento de Paulo Freire(1991), “ninguém tem que ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde.

Ninguém nasce educador ou é marcado para ser. Nos tornamos educadores, nos formamos como educadores permanentes, na prática e na reflexão sobre a prática. A identidade docente se constrói de forma dinâmica e plural, data, sem começo e sem fim, não se torna professor da noite para o dia, mas em um processo complexo que envolve diferentes contextos.

Nóvoa (1995, p. 6), por sua vez, declara que a identidade não é uma aquisição nem um produto. “É um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.”

Não é um dado nem um produto, mas um processo, “um processo que necessita de tempo: um tempo para refazer identidades, para acomodar renovações, para assimilar mudanças.”

A identidade docente ocorre a partir de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução de sua identidade pessoal, o que significa que a identidade profissional não é independente da identidade pessoal, da subjetividade do professor, do tipo de relações e, naturalmente, no âmbito dos espaços institucionais, da prática pedagógica e do conjunto de interações que o professor estabelece com os estudantes e com o conhecimento.

O CS possibilitou o envolvimento em diversas atividades entre observação, planejamento, estudo e regência, todos esses fatores reuniram e ajustaram o conhecimento já adquirido, com as estratégias didáticas necessárias para executar os objetivos do projeto. Do encontro entre teoria e prática surge a experiência concretizada da formação docente inicial.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos de extensão se tornaram atividades indispensáveis na construção da identidade profissional do professor, sendo ele protagonista da sua própria profissão. Através de projetos como o Pré-Enem comunitário Conexões de Saberes licenciandos tem a oportunidade de dar início a prática docente, aprendem a solucionar problemas pertinentes a profissão, além de superar dificuldades, e não menos importante, conseguem perceber se estão de fato seguindo a profissão que almejam para a vida.

Considerando a necessidade de uma formação docente mais sólida, que pretenda preparar teórica e metodologicamente os alunos de graduação, com vistas a uma prática pedagógica mais produtiva, comprometida e humanizadora, que leve em consideração as particularidades de seus alunos, experiências de extensão como as discutidas neste estudo contribui significativamente para a construção do ser professor.

Trata-se de uma autoformação docente que caminha para além do exercício de uma prática preparatória para a entrada no mercado de trabalho.

Muitos foram os desafios enfrentados no CS e que soluções destes dependeram em sua maioria dos esforços de nós monitores, vale citar os mais pertinentes, e que, por sua vez, nos fizeram compreender que a docência não é um mar de rosas, mas, uma jornada que nos possibilitará testar nossos limites.

A falta de comunicação entre coordenação e monitores, pouco tempo para abordagem dos conteúdos, falta de foco de alguns alunos, inexistência equipamento para auxiliar as aulas, como por exemplo, projetor, concluímos que por meio dos resultados desta pesquisa, é possível compreender que as ações de monitoria de Biologia executada no CS tem significativa relevância na iniciação à docência de licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas, pois, o monitor tem a oportunidade de desenvolver e experimentar, através de erros e acertos, métodos e ações que possibilitam o “fazer professor” com a pretensão de suprir às necessidades contemporâneas do processo de ensino-aprendizagem.

Ter dificuldades vencidas e desafios cumpridos nos faz querer batalhar por melhorias na qualidade da educação e concretiza o significado da construção do professor.

Contudo, deixo aqui a importância de se aprofundar nas pesquisas de como a extensão contribui positivamente para o processo de formação docente, e que assim, o presente trabalho venha despertar trabalhos posteriores sobre a temática com ênfase na construção de uma visão crítica sobre a relação Extensão e formação docente.

Por fim, ter a oportunidade de pesquisar sobre a temática e a vivência como monitora foi gratificante, pois, ter esse olhar crítico, para a educação é enriquecedor para a vida acadêmica e para a formação profissional, tais relatos contribuem para que outros indivíduos possam adquirir conhecimentos sobre a realidade da profissão.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, T., (1999). **Alfabetización científica para la ciudadanía**. Madrid: Narcea. Disponível em: <https://microespaciosinvestigacion.files.wordpress.com/2016/02/sequeiros-1-2015-pub1.pdf>. acesso em 12 novembro. 2022.

AMORIM, T. B.; PAIXÃO, M. F. M.; SILVA, A. G . C. **A importância da monitoria para o aprendizado de química**. revista de ensino de engenharia. feira de santana, v. 36, n. 2, p. 27 - 34, 2017. Disponível em: <http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/527/781>. acesso em 17 outubro. 2022.

ANADON, Simone Barreto; GARCIA, Maria Manuela Alves. **Trabalho escolar e docente nos discursos oficiais da revista “Nova Escola”**. Anais da V ANPED- SUL Pesquisa em educação e compromisso social. Curitiba : PUCPR, 2004, v.1, p.1-15. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1511>. acesso em 12 novembro. 2022.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense. 1982. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4211>. acesso em 15 dezembro. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior**. Brasília. Congresso Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. acesso em 15 dezembro. 2022.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; SARMENTO, Dirléia Fanfa (Org.). **Extensão universitária: uma questão em aberto**. São Paulo: Xamã, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Ferreira-6/publication/321198531_A_universidade_e_a_formacao_continuada_de_professores_no_contexto_das_reformas_educativas_contemporaneas/links/5a14bc2aaca27273c9eb0648/A-universidade-e-a-formacao-continuada-de-professores-no-contexto-das-reformas-educativas-contemporaneas.pdf. acesso em 15 dezembro. 2022.

CAVALCANTI, T., GUIMARÃES, J., SAMPAIO, B. **Quantitative Evidences on Inequality of Opportunities in Brazil**. Anais do XXIX Encontro Brasileiro de Econometria - SBE - Sociedade Brasileira de Econometria, Recife, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228613245_Quantitative_Evidences_on_Inequality_of_Opportunities_in_Brazil. acesso em 12 novembro. 2022.

ClAVATTA, Maria. **A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Revista Trabalho Necessário, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. acesso em 12 novembro. 2022.

COSTA, Jefferson Silva *et al.* **A IMPORTÂNCIA E CONCEPÇÃO DA MONITORIA DO ESTAGIO SUPERVISIONADO PARA ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA**. Iniciação & Formação Docente, v. 1, n. 2, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/23111561/A_IMPORT%C3%82NCIA_E_CONCEP%C3%81O_DO_ESTAGIO_SUPERVISIONADO_PARA_ALUNOS_DO_CURSO_DE_LICENCIATURA_EM_BIOLOGIA THE IMPORTANCE AND CONCEPTION OF MONITORING TO SUPERVISED STAGE FOR STUDENTS TO COURSE OF F_DEGREE_IN_BIOLOGY. acesso em 18 outubro. 2022.

CUNHA, A. M. O; KRASILCHILK, M. **A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência**, trabalho apresentado na 29ª REUNIÃO ANUAL ANPEd [seção Formação de Professores], Caxambu, 2000.

DANTAS, O. M. A. N. A. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14119> acesso em: 17 dezembro. 2022

FERNANDES, Marcelo Costa; SILVA, Lucilane Maria Sales; MACHADO, Ana Larissa Gomes; MOREIRA, Thereza Maria Magalhães. **Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas**. Educação em Revista, v. 28, n 4., p. 169-193, jun 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/SfxX7fpVccbMrSSDHqCSNhy/#:~:text=A%20extens%C3%A3o%20universit%C3%A1ria%20possui%20ainda,qualidade%20de%20vida%20dos%20moradores>. acesso em 12 novembro. 2022.

FLORES, F. F. *et al.* A Educação Física do CAPS: experiências do estágio em Guanambi – BA. **Cenas Educacionais, Caetité**, v. 2, n. 1, p. 169-185, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/6308/3961>. acesso em 12 novembro. 2022.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Plano Nacional de Extensão Universitária - Edição Atualizada. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC, Brasília. 2000 / 2001.

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

- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Cortez Editora, 1979.
- FREIRE, P. A **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Editora Paz e Terra, 2014.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Ed. Porto, 1999.
- GIL, A. C. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GOMES, R. C. M. **Formação de professores: Um olhar ao discurso do docente formador**. Revista E-Curriculum, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3155/2086>. acesso em 12 novembro. 2022.
- GONÇALVES, M. D. P. N. *et al.* **Políticas de extensão universitária brasileira: 1975-1999**. 1999.
- KATO, D. D. **O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes**. Ribeirão Preto/SP: CIMEAC, nº 1, 2011. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1430>>. Acesso em: 28 novembro. 2022. .
- KOCHHANN, Andréa. **Formação de professores na extensão universitária: uma análise das perspectivas e limites**. Revista Teias, v. 18, n. 51, p. 276-292, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29206>. acesso em 25 novembro. 2022.
- KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. 4 ed. São Paulo, SP: EDUSP, 2011.
- LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

LARROSA, J. “**Notas sobre experiência e o saber de experiência**”. Revista Brasileira de Educação.n. 19. São Paulo, p. 20 –28 jan/fev/mar/abr, 2002.

LINS, Leandro Fragoso *et al.* **A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor**. Jornada de ensino, pesquisa e extensão, IX, 2009. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/r0147-1.pdf>. acesso em 12 novembro. 2022.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em:<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20>. acesso em 12 novembro. 2022.

MACIEL, Alderlândia da Silva. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008**. Piracicaba: UNIMEP, v. 196, 2010. Disponível em:https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/JCDYEEPBFYY.pdf. acesso em 15 dezembro. 2022.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores**, 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2006. Disponível em: <https://www.editoraunijui.com.br/produto/amostra/2243>. acesso em 12 novembro. 2022.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana**. 44. ed. Lima: Empresa Editora Amauta, 1981. Disponível em:https://atreverse.info/wp-content/uploads/2020/12/7_ensayos_de_interpretacion_de_la_realidad_peruana.pdf. acesso em 15 dezembro. 2022.

Marins, Jemima Nogueira. **CURSOS PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS: DEGRAU PARA O ACESSO AO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR**. Diss. UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES, 2011. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/t206525.pdf. acesso em 12 novembro. 2022.

MARTINS, K.; ALMEIDA, R. O.; BAPTISTA, G. C. S. **Ensino de ecologia e elementos da etnoecologia: perspectivas para a formação inicial do professor de biologia a partir de um curso de extensão**. **Cadernos CIMEAC**, v. 12, n. 1, p. 39-67, 2022. Disponível em:<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/6067>. acesso em 12 novembro. 2022.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: Moran, José Manuel (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*.

Campinas, SP: Papyrus, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/10222269/Moran_Masetto_e_Behrens_NOVAS_TE_CNOLOGIAS_E_MEDIA%C3%87AO_PEDAGOGICA. acesso em 15 setembro. 2022.

MEC. **Sobre o desenvolvimento de parcerias com projetos educacionais inovadores voltados para as comunidades de baixa renda. Complemento do Termo de Referência do Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares para o ano de 2007.** Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/1850-sp-481460794>. acesso em 15 dezembro. 2022.

MÉLO, Cláudia Batista e cols. **A extensão universitária no Brasil e seus desafios durante a pandemia da COVID-19.** Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, v. 10, n. 3, pág. e1210312991-e1210312991, 2021. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DAUuOaaweWQJ:https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/12991/11669/170252&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. acesso em 12 novembro. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTIEL, Larissa Wayhs Trein *et al.* **Práticas da docência no Ensino Superior: vivenciando os três pilares da universidade-ensino, pesquisa, extensão. Práticas da docência no Ensino Superior: vivenciando os três pilares da universidade-ensino, pesquisa, extensão,** 2022. Disponível em: https://repositorio.ufms.br:8443/bitstream/123456789/4673/1/Pr%C3%A1ticas_da_doc%C3%Aancia_no_Ensino_Superior_07-04.pdf. acesso em 15 setembro. 2022.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. acesso em 12 novembro. 2022.

NOGUEIRA, Eliete Jussara; GOMES, Luiz Fernando; SOARES, Maria Lúcia de Amorim. **Data Show: um fetiche tecnológico na escola.** In: Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas, p. 25-35, 2012. Disponível em: https://cienciasuab.furg.br/images/TCC/artigo_24.pdf. acesso em 12 novembro. 2022.

NÓVOA, António; NÓVOA, António. **Vidas de professores.** American Sociological Review, v. 49, n. 1, p. 100-116, 1992. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf. acesso em 12 novembro. 2022.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. acesso em 12 novembro. 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra de António Nóvoa ao Sindicato dos Professores de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B8jeXMvFHiD-My0yVFprNUJfUE0/edit?resourcekey=0-fFdxMrFVhLM9qUOKWeG6w>. acesso em 12 novembro. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1996. Disponível em: acesso em 12 novembro. 2022.

NUNES, F. A. Entre formação docente e acesso ao ensino superior: o cursinho pré-enem no Campus de Ananindeua-UFPA (2017-2018). **Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo**, n. diciembre, 2018. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/12/formacao-docente-ensino.html>. acesso em 12 novembro. 2022.

OLIVEIRA, F. G. O.; NOGUEIRA L. M. L.; REGES, M. A. G. **Contribuições do PIBID para a construção da identidade profissional docente: concepções de bolsistas do curso de pedagogia**. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4., 2012. Anais [...]. Campina Grande: Realize, 2012. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/65417c59cb6fa8846907c7d6f4458b7f_2687.pdf. acesso em 12 novembro. 2022.

PEREIRA, P. S. **O Significado das práticas na visão dos futuros professores de Matemática**. In: LOPES, A. R. L. V.; TREVISOL, M. T. C.; PEREIRA, P. S. (Orgs.). Formação de professores em diferentes espaços e contextos. Campo Grande: Ed. UFMS, 2011. Disponível em: acesso em 15 dezembro. 2022.

PEREIRA, J. E. D. **Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação e Sociedade, v. 20, n. 68, dez., 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxxkxJ/?format=pdf&lang=pt>. acesso em 12 novembro. 2022.

PIMENTA, S. Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2007.

POZZER-ARDENGI, Lilian; ROTH, Wolff-Michael. **Fotografias em palestras: Gestos como recursos de construção de sentido**. Linguística e educação , v. 15, n. 3, pág. 275-293, 2004.

PROEX, **Conexões de saberes: Ações afirmativas culturais e científicas pré-enem Comunitário 2020-2021**, 2020.

REEVE, J. **Motivação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. **A Extensão Universitária como indicativo de responsabilidade social**. Revista Diálogos: Pesquisa em Extensão Universitária. Brasília, v.15, n.1, pg. 81-88, 2011. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kJYXyt-g79kJ:https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3185/2079&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br.> acesso em 30 novembro. 2022.

RODRIGUES, Y.; ALVES LOPES, C.; MOREIRA DA SILVEIRA, M.; LEMOS ROSETTO, V.; DENES ARRUDA, A.; ANTÔNIO MANTOVANI, C. **O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA INCLUSÃO SOCIAL**. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 6, n. 3, 12 fev. 2020. Disponível em: [https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/68219.](https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/68219) acesso em 12 novembro. 2022.

SANTOS, M. P. **Extensão universitária: espaço de aprendizagem profissional e suas relações com o ensino e a pesquisa na educação superior**. Revista Conexão, v. 8, n. 2, p. 154-163, 2012. Disponível em: [https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/4547.](https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/4547) acesso em 17 setembro. 2022.

SENHORAS, Elói Martins. **Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos**. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020. Disponível em: [https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/135.](https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/135) acesso em 12 novembro. 2022.

SILVA, Wagner Pires da. **As ações de extensão na construção de uma universidade de sertaneja**. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21106.](https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21106) acesso em 12 novembro. 2022.

SILVA, V. A.; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, v. 18, n. 1, p. 179-190, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw/?format=pdf&lang=pt.](https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw/?format=pdf&lang=pt) acesso em 12 novembro. 2022.

SILVA, A. M.; PENHA, N. R.; GONÇALVES, J. P. **Extensão universitária e formação docente: contribuições de um projeto de extensão para estudantes de pedagogia**. Revista Formação Docente, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, Jan./Jun. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/1192>. acesso em 12 novembro. 2022.

STUMPF, M. C. M. **A influência da participação em projeto de pesquisa e extensão na formação docente**. 2015.

SUPERIOR, Educação. **RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional De Educação – PNE 2014 – 2024 Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_7cne.pdf. Acesso em: 07 setembro 2022.

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Ciências Biológicas**, 2008.

UFAL, **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Disponível em <<https://pdi.ufal.br/documentos/pdi-2019-2023/pdi-ufal-2019-2023-completo.pdf>> Acessado em 10 de setembro de 2022.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de Pesquisa em administração**. 11.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2009.

WIEBUSCH, A.; RAMOS, N. V. **As repercussões do Pibid na formação inicial de professores**. ANPDSUL, 2012.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, Brasília, CAPES, UAB, 2009. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/mansano/downloads-para-disciplina-de-metodologia-da-pesquisa-uab/downloads/UAB_Metod_Livro_Base.pdf. acesso em 12 novembro. 2022.