

Autoras | Author

Viviane Maciel da Silva\*  
[vivianemaciel@gmail.com]  
Maira Ferreira\*\***FORMAÇÃO DOCENTE EM LICENCIATURA QUÍMICA:  
UMA VISÃO GERAL DOS PRIMEIROS PASSOS****TEACHER TRAINING IN CHEMISTRY DEGREE:  
AN OVERVIEW OF THE FIRST STEPS**

**Resumo:** Este texto foi produzido na observação dos dois primeiros estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Química do IF\*\*\*-Câmpus\*\*\*, cujo objetivo foi indagar sobre o perfil das pessoas que ingressam neste. Buscaremos observar como se deslocam os protagonistas imersos nos processos formativos, perceber como as IES contribuem para a escolha e permanência na carreira profissional. O grupo de oito discentes, foi acompanhado nas atividades, a partir do quinto semestre letivo. No percurso metodológico utilizamos a pesquisa-intervenção, onde o pesquisador observa planos de desvios coletivos, da ordem da subjetivação, na tentativa de compreender desejos, perceber e movimentar pensamentos, sem generalizar as experiências. Foi possível perceber que a docência não admite cenários fechados ou proposições estanques, as Instituições se reformulam conforme legislações e necessidades da contemporaneidade, mudam também os perfis dos que delas se aproximam. Mas, ratificam-se os compromissos em tornar a formação inicial mais eficiente aos futuros educadores.

**Palavras chave:** Formação Inicial, Estágio Curricular, Professor

***Abstract:** This text was produced in the observation of the first two supervised stages of the course of Degree in Chemistry of the IF \*\*\* - Câmpus \*\*\* , whose objective was to inquire about the profile of the people who enter this. We will try to observe how the protagonists immersed in the formative processes move, to perceive how the HEI contribute to the choice and remain in the professional career. The group of eight students was accompanied in the activities, from the fifth semester. In the methodological course we use the intervention research, where the researcher observes plans of collective deviations, of the order of subjectivation, in the attempt to understand desires, to perceive and to move thoughts, without generalizing the experiences. It was possible to see that teaching does not admit closed scenarios or watertight propositions, Institutions reformulate according to the laws and needs of contemporaneity, they also change the profiles of those who approach them. But commitments are made to make training more efficient for future educators.*

**Keywords:** Initial Formation, Curricular Stage, Teacher

Recebido em: 27/06/2018

Aceito em: 06/07/2019

## UM OLHAR PARA O DISCENTE EM QUÍMICA

Vivemos em uma contemporaneidade bastante adversa, tempos em que experimentamos intensas modificações topográficas no terreno educacional, sendo que, em menos de duas décadas, tivemos a oportunidade de, por um lado, ver crescer substancialmente os investimentos em educação, tanto nos setores públicos quanto privados, com a ampliação da oferta de vagas em instituições de ensino profissionalizante/superior e, por outro lado, ver esses investimentos serem reduzidos a ponto de causarem crises nas ciências e tecnologias e mudanças na episteme<sup>1</sup>, provocando uma série de limitações, como, corte de bolsas, redução de financiamentos à pesquisa, ausência de repasses de verbas referentes à manutenção básica dos cursos e programas.

Isso nos leva a concordar com Seixas (2006, p. 13), quando afirma que “a cada momento, nos deparamos com um conjunto de múltiplas e variadas circunstâncias que, intencionalmente ou não, acabam por potencializar a temporalidade contemporânea, onde coabitam modernidade e pós-modernidade”.

Ao tentar compreender e remontar os estudos sobre a formação inicial de professores, vimos que a etimologia da palavra nos remete à imagem, que conotativamente remonta protótipos, reproduções, cópias, nos mantendo no modelo homogeneizante dos cronogramas, programas, parâmetros e bases nacionais, a que os professores e alunos são submetidos.

Segundo Morin (2008), “o termo ‘formação’, com suas conotações de modelagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito” (MORIN, 2008, p. 11). Ao ressaltar o erro em conceber a formação como modo de reprodução e modelagem, deixamos de evidenciar a potência emancipatória que o trajeto formativo é capaz de produzir, sendo percorrido a partir de formas flexíveis de acontecimentos e experiências.

Mobilizados pela temática da formação inicial de professores, buscamos, neste artigo, traçar um recorte relativo à formação de professores, amparado na Filosofia da Diferença, em

que consiste na produção e na criação de pensamento como forma de saber, sejam eles científicos ou não, transpondo paradigmas e desenvolvendo conceitos como modos de representação, produção de si, de sentido e intelectual. A perspectiva da diferença foi considerada a partir da obra nietzschiana, em que autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari propõem produções repletas de tempos, imanências e multiplicidades (HEINEM & HEINEM, 2013).

A obra deleuziana se desenvolve como modos procedimentais (não) aleatórios, cuja proposta remete à compreensão/criação de conceitos. Se a filosofia é a arte de inventar, de criar os conceitos, podemos dizer que um pesquisador ao elaborá-la, desenvolve um universo e essa constituição se dá em movimentos contínuos e de fluxos. Segundo Deleuze, a diferença pode ser admitida como forma constitutiva de natureza, que ao tentar dar conta de relações de identidade e semelhança, “dissolve toda determinação, toda e qualquer estabilidade num mundo que, apenas na aparência, é sólido e permanente” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 43).

As formas flexíveis, que podemos compreender como linhas, são da ordem da adaptação, das mudanças, da compreensão das necessidades de locais, pessoas, modos de existir, aprender e modificar-se através destas. Essas linhas bem mais flexíveis, moleculares, são capazes de atravessar, indivíduos ou grupos que transitam na área da formação, sendo expostas à microdevires, capazes de conduzir os indivíduos até seus limites, numa direção não preexistente ou previsível, em linhas de fuga (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 147).

Essas temporalidades adversas se somam ao demérito midiático e social redirecionado à carreira docente, cujas incertezas constantes tornam este cenário complexo, deixando cada vez menos atrativos os processos de formação de professores. Diante disso, podemos nos indagar sobre qual o perfil das pessoas que ingressam em cursos de licenciatura, ou seja, como se deslocam no mapa, os protagonistas imersos nestes processos de formação? E como são as Instituições de Ensino Superior (IES) que realizam a formação profissional dos que irão atuar na educação escolar e como elas contribuem para este processo?

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NOSSA CONTEMPORANEIDADE

Sobre a formação docente, observamos o que referenciam os documentos oficiais, quando da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96. A LDB, a partir do final dos anos de 1990 ao início dos anos 2000,

1 No pensamento de Foucault 1926-1984, o paradigma geral segundo o qual se estruturam, em uma determinada época, os múltiplos saberes científicos, que por esta razão compartilham, a despeito de suas especificidades e diferentes objetos, determinadas formas ou características gerais [O surgimento de uma nova episteme estabelece uma drástica ruptura epistemológica que abole a totalidade dos métodos e pressupostos cognitivos anteriores, o que implica uma concepção fragmentária e não evolucionista da história da ciência.].

marca uma época de reformas educacionais, cujas orientações e recomendações foram expressas em um conjunto de diretrizes e parâmetros curriculares “modernizados” em relação aos modelos anteriores.

Nestes documentos, têm-se como característica destacável que, seu texto não contempla apenas um conjunto de reformas de sistemas isolados, mas ao contrário, regulamenta e delinea normas compreendidas como necessárias para uma reforma educacional em âmbito nacional, com pretensão de potencializar o processo educativo, ao descrever que o acadêmico deveria aprender, o que ensinar e como ensinar.

Com relação à formação dos profissionais da educação básica, segundo o artigo 62 da LDB, temos a seguinte recomendação (BRASIL, 2006):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2006, p. 18.)

Vemos que a formação inicial é compreendida como fundamental para a formação profissional dos docentes, no entanto, na redação do texto, também é possível perceber que há ampla valorização dos conhecimentos específicos, das teorias e das técnicas rígidas como parte fortemente integrante da formação docente. A priorização das representações de espaços de crítica, discussão, reflexão coletiva, além da intencionalidade do aproveitamento de experiências anteriores, também é extensivamente descrita no texto da lei (NASCIMENTO & CABRAL, 2010).

Pensar a formação inicial de professores, enquanto uma potencialidade de construção de saberes que serão agregados às práticas pedagógicas destes, é uma tarefa ampla e edificante, que exige dedicação. A formação de um professor tem como finalidade a mobilização dos saberes de um profissional, ou seja, formar pessoas que irão se dedicar à docência. No entanto, é preciso considerar essa uma etapa, constituída de um conjunto de práticas institucionais, como a que raramente resulta em um estado acabado.

Entendemos que a mobilização do conhecimento dos futuros professores deve se dar nos espaços formativos, cabe às instituições de ensino superior oferecer os meios possíveis para organizar os processos e os trajetos dos futuros profissionais, para que assim, os estudantes possam desenvolver

movimentos coletivos, atuar em projetos de ensino e em programas institucionais nas escolas, promovendo desenvolvimento emancipatório de qualidade em relação à prática docente (NASCIMENTO & CABRAL, 2010). Nos espaços formativos, o futuro professor pode reconhecer diferentes níveis de escolarização, momentos experimentais e experienciais que mostram convergências ao longo da trajetória acadêmica e sob perspectivas diferenciadas, buscando, ainda, opor-se às abordagens que separam formação e prática cotidiana (NUNES, 2001).

Embora existam múltiplos espaços de inserção no ambiente escolar vinculados à formação, o período de estágio curricular é considerado um espaço privilegiado, visto que oferece aos futuros professores a possibilidade de terem contatos estreitos, mas de grande complexidade, que solicitam esforço em estudo e preparo para organizar, planejar e realizar as ações dos que se lançam na carreira docente.

## DOS LOCAIS DE FALA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Os primeiros passos são, provavelmente, os mais complexos para os licenciandos que ingressam na escola para o exercício da docência mas, são os mais interessantes a serem observados pelo professor supervisor, que (in)dissociado deste fazer docente, atua como auxiliar nas etapas iniciais. Estar fazendo acompanhamentos dos estágios, permite o local de fala que se pretende mostrar neste texto.

O artigo descreve o acompanhamento das discentes 8 discentes do Curso de Licenciatura pelos dois primeiros estágios curriculares, em relação à ambientação na escola, maior ou menor facilidade de preparo de aulas de Química, aos relacionamentos que estabelecem com os alunos. Este texto objetiva, portanto, acompanhar os indivíduos que buscam constituir-se como futuros professores, ao deslocarem-se em seus primeiros passos nas práticas de estágios. Esperamos mostrar a importância dos primeiros estágios para a formação docente, diferenciando os espaços de formação e verificando suas contribuições para a constituição do *devir-professor*.

## OS ESPAÇOS DA PESQUISA E O CAMINHO METODOLÓGICO

O Curso de Licenciatura em Química do IF\*\*\*/C\*\*\* é o nosso terreno de trajeto, sendo ele criado no ano de 2011, tendo, até o momento, graduado três turmas. O curso foi organizado nos moldes das Licenciaturas em Ciências da Natureza, em que os graduandos dos cursos de Licenciatura

em Química cursam os três primeiros semestres em formação de núcleo comum. Nesta etapa, a organização curricular é voltada para à interdisciplinaridade, pois ao transitar em outras áreas de ciências, estimulam-se os alunos a pensar multidisciplinarmente, esperando agregar seus conhecimentos para uma edificação integrada.

A partir do quarto semestre, os estudantes passam a experimentar núcleos específicos, que contemplam os estágios supervisionados. Os estágios, organizados em quatro disciplinas, contam com efetiva atuação dos licenciandos em aulas na universidade, práticas de observação e de docência, leitura de documentos oficiais e socialização, em ações de reflexão, das práticas realizadas na escola.

Nesta fase de sua formação, os acadêmicos podem vivenciar sentimentos diversos, às vezes, contraditórios, que, em geral, no primeiro estágio são associados à insegurança em se colocar no lugar de professor. Com o tempo, esses encontros com a docência vão atenuando às sensações de desconforto e insegurança e a percepção de que valorizar os planejamentos auxiliam a evitar rotinas de improviso.

Os acompanhamentos dos professores da universidade aos acadêmicos, nos primeiros estágios supervisionados, mobilizam conhecimentos em relação à realidade das escolas, por meio de visitas frequentes de observação, informações sobre as instalações, materiais disponíveis para as aulas e atuação do setor pedagógico para o traçado dos planos de atividades. Não apenas planejar, mas estar junto à turma, observar as ações e replanejar seu desenvolvimento, os professores devem constantemente nortear as atividades de um jovem professor, que deverá, portanto, ser instigado a desafiar-se e aos seus estudantes (ILHA & KRUG, 2008, ano 13).

O grupo observado, composto por sete discentes do curso de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia \*\*\*\*\* (IF\*\*\*), começou a ser acompanhado nas atividades do primeiro e segundo estágios supervisionados, a partir do quinto semestre do curso.

O caminho metodológico adotado foi o da pesquisa-intervenção, em que o pesquisador observa um plano de desvios, que são coletivos, por serem na ordem da subjetivação. Pensa processos subjetivos e se coloca na tentativa de compreender

desejos mutantes, perceber e movimentar estratégias de pensamento, sem para tanto generalizar as experiências humanas.

Ao falarmos de pesquisa-intervenção<sup>2</sup>, iniciaremos pensando em processos de desterritorialização, em que pesquisador e pesquisado se engendram, se agenciam, se inventam na pesquisa, em uma via de produção de acontecimentos.

No percurso desta via, a pesquisadora acompanhou os pesquisados durante o desenvolvimento de dois dos quatro estágios supervisionados obrigatórios. O primeiro com turmas de sexto ou sétimo ano do ensino fundamental e o segundo com turmas do oitavo ou nono ano, também do ensino fundamental, destacando a escolha das turmas em função do tipo de conteúdo programático e do nível de escolaridade. Os outros dois estágios são realizados em nível médio regular e na educação de jovens e adultos (EJA).

No acompanhamento aos estagiários nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, foram promovidas discussões acerca do espaço escolar, a partir do auxílio de livros e de implementação de um 'roteiro de observação' que os discentes transformaram em um texto. Também acompanharam a descrição dos modos de confecção e usos para planos de aula e de ensino, entregues pelos estagiários antes das aulas com as turmas de educação básica.

Entre as atividades dos estagiários, estão as observações *in loco*, em que o discente vai à escola e cumpre de cinco a dez horas de observações nas classes. Sobre esta atividade, em encontros presenciais na universidade, os discentes descrevem as turmas e discutem formas de adequação às mesmas. Destes encontros, a pesquisadora manteve registros em áudio.

Com relação ao acompanhamento/supervisão durante a regência de classe, a pesquisadora/supervisora fez, uma ou duas visitas em cada sala de aula, entretanto, semanalmente os discentes participavam de aulas na universidade, em que

2 Na perspectiva da diferença, o caminho metodológico pode ser chamado de pesquisa-intervenção, pois não isola o objeto, mas a ele se articula desenhando uma rede de forças, sendo necessário mesclar-se ao campo coletivo de forças. A atenção mobilizada do cartógrafo no campo de pesquisa, presta-se a "dar língua para afetos que pedem passagem" (ROLNIK, 2014, p. 23)

relatavam suas dinâmicas, sendo os relatos registrados em áudio.

Nos registros realizados, obtiveram-se informações acerca das partidas e chegadas, levantando questionamentos sobre:

Se houve aquisição de saberes constituídos a partir/apesar das dificuldades experimentadas?; Se houve episódios em que a experiência profissional permitiu replanejar e refletir sobre sentirem-se melhor ambientados e nutridos de um “saber agir” em sala de aula; Se os movimentos de “saber-ser” do professor produziram evoluções contínuas em relação as contingências de ensino?; Se houve autonomia do discente e como esta foi (ou não) ampliando-se a medida que as situações surgiam ou se repetiam, de modo a prepará-los para modos heterogêneos e/ou plurais de lidar com o ensino?; Se diferentes experiências ajudaram os discentes a construir uma espécie de “mosaico personalizado” em que orientarão suas ações pedagógicas no exercício da profissão?

Além desses, outros registros foram feitos em relação ao relato das dificuldades percebidas pelas estagiárias na escola, como a indisciplina dos alunos, o grande número de estudantes em sala, os aspectos socioculturais, além da falta de familiaridade com as disciplinas a serem ensinadas (por exemplo, Ciências para o Ensino Fundamental).

## DISCUSSÃO

O tempo, a afinidade com a teoria, o conhecimento das particularidades das turmas, a aceitação de que são diferentes e que não existem resposta acabadas no exercício da docência e a percepção das diferenças de aprendizagem dos alunos permitem que as práticas pedagógicas avancem num crescente, tornando suas ações mais seguras frente às turmas. Essas percepções iniciais, obtidas nas falas das discentes, mostra que estão em seu processo de transição entre o ser acadêmico e o ser professor, o que, por muitas vezes, pode ser inicialmente problemático, mas é potente no processo de aquisição do devir docente, segundo Carreiro da Costa (1994):

[...] com isso, percebemos a necessidade de cada vez mais movimentar o processo de aprendizagem docente na escola, tornando-o uma experiência interativa, prospectiva e, principalmente, um espaço temporal possível para discutir e refletir a respeito das práticas pedagógicas educativas da formação

docente (CARREIRO COSTA, 1994, apud ILHA & KRUG, 2008, ano 13)

Assim, relatos acerca de percepções dos espaços escolares, desenvolvimento das aulas, modos de avaliação e contato com os estudantes são mensurados a partir de observações em sala de aula e de acompanhamento de orientação na universidade em encontros quinzenais, na organização dos planos de aula e do relatório final de estágio. Destes aspectos, registrados em áudio degravados ou relatos escritos, foi possível extrair fragmentos que nos ajudam a pensar sobre o desenvolvimento das discentes frente às experiências ao longo dos estágios supervisionados I e II. Em seus relatos, as discentes dizem:

**Discente 1:** *Na primeira semana fiz de tudo, desde preparar uma aula que demorei duas semanas para dar, até perder o apagador. Depois preparei uma aula que acabou em meia hora – não deu para nada. Mas com o tempo a gente percebe o que fazer, precisa primeiro conhecer a turma para ver o que eles conseguem acompanhar.*

**Discente 2:** *No primeiro estágio foi bem difícil, mas neste semestre fiz umas coisas bem legais e bem diferentes com os alunos, não sei se era apenas medo ou se é porque eles eram muitos, mas a gente vai se soltando com eles.*

Lazzarotto (2015, p. 101) aconselha que “para experimentar vista-se de não senso. Abandone a cronologia e habite o tempo que flui no movimento de pensar. Opte por seguir pelas passagens de novos sentidos e faça do absurdo a matéria do pensamento”. A autora nos impulsiona a pensar que não existe erro nas novas experiências, ou seja, quando nos inserimos em uma nova tarefa, observar, replanejar, refazer é parte do processo de aprendizagem. Assim, com os jovens professores, a **experiência** é parte da formação profissional.

Sobre a facilidade no preparo de aulas e a afinidade com as disciplinas ministradas, houve os seguintes posicionamentos

**Discente 3:** *Mudou bastante o que eu tento aplicar agora que estou com o nono ano, eu tento englobar muito a Química,*

*mas sem deixar de fazer o aluno pensar que ela também é Ciências.*

*‘Não vejo a hora de dar aula para o médio no terceiro estágio, pois sexto e sétimo ano tem que explicar ‘aquela coisa’ de filós.*

**Discente 4:** *‘Meu Deus que sofrimento!’ Deu vontade de desistir no início e depois quando a gente acha que vai melhorar vem a Física do nono ano, é mais fácil um pouco, mas nunca é a mesma coisa que a Química.*

A fala das discentes apontam para um movimento de **resistência** não no sentido tradicional de opor-se, ou de não ceder, mas à necessidade de encontrar um novo caminho, se encontrar e se perder nos mapas que não possuem legendas. Deleuze, em ‘O ato de Criação’, descreve nossa necessidade de colocarmo-nos em um mapa desconhecido e encontrarmos rotas de fuga, trilhas, rastros cotidianos, meandros para desapegarmos-nos de todas as conveniências e olhar para os acontecimentos do desterritório e da reinvenção.

Assim, embora as disciplinas de Ciências do ensino fundamental não sejam a ‘zona de conforto’ das discentes do curso de licenciatura em Química, ao aceitar a tarefa de colocar-se no local do professor, elas enfrentam a resistência como modo de produzir, de dizer, de investir e de insistir em seus propósitos profissionais (TONELLI, ADRIÃO, CABRAL, 2015, p. 209).

Com relação ao relacionamento que estabeleceram com as turmas, considerando as condições escolares, número de alunos, a indisciplina e as diferentes culturas, houve os seguintes comentários

**Discente 2:** *Tentei ao máximo levar coisas diferentes para eles no segundo estágio, até que percebi que até mesmo o projetor já era diferente. Quanto mais coisas fazemos mais eles participam e ao que parece aprendem, mas o que impressiona é que uma coisa que achamos comum eles parecem nunca ter visto. Sabia que vários deles não tinham sequer email?*

**Discente 5:** *A professora titular disse que o laboratório era tão arcaico que não dava pra usar, eu fazia aula até com suco e na sala de aula, porque eles não cabiam todos no laboratório, mas eu achava que era bom pra eles.*

**Discente 1:** *Eles eram terríveis, quase me enlouqueciam, por várias vezes eu pensei em desistir. Mas no dia em que a*

*Mônica (professora pedagoga supervisora de estágio) foi me ver eles pareciam outras crianças, ficaram absolutamente quietos e colaborativos. Quando ela foi embora eu percebi, eram uns monstrinhos, mas eram os meus monstrinhos!*

As falas das discentes, em relação às dificuldades vivenciadas com os seus alunos, demonstram a capacidade de **diferir**, que de acordo com Passetti (2015, p. 81) sob a perspectiva da diferença, é da ordem da “convergência de divergentes, no parente e no inaparente; é próprio dos amigos em suas relações diluidoras da distinção entre o público e o privado, por divergirem das convenções”.

Segundo o autor, podemos perceber que as discentes tiveram a intenção de produzir tarefas que estimulassem os alunos, que mobilizassem novidades para a aprendizagem, que buscavam relacionar-se com eles apesar do perfil agitado e no número excessivo de pessoas, nesse sentido, compreendemos que diferir demonstra que “quem difere não prefere, fere e cuida, briga e repousa, junto” (2015, p. 82), promovendo relações de identidade, semelhanças e diferenças, buscando delas sempre os melhores resultados, as perspectivas mais otimistas.

Quanto à possibilidade de planejar ou replanejar suas ações e, a partir da aquisição da autonomia como docente, perceber um ‘desenho’ de ser Saber-ser professor, pode ser visto nas falas que seguem:

**Discente 6:** *Conforme a gente vai avançando percebemos que a Química do ensino fundamental é fraca, não sei se faltam professores de Química ou se falta Química para os professores, mas isso complica a vida de todo mundo. De qualquer forma o caminho é sempre estudar um pouco mais.*

**Discente 3:** *Ir ao CMP (escola) muito antes dos estágios me ajudou muito também, quanto mais estamos na escola, mais fácil saber se é isto que queremos fazer. Acho que as minhas aulas não são chatas, podem não ser tão legais quanto eu gostaria e espero que sejam um dia. Mas, não são chatas!*

Podemos perceber que para as discentes, após vencida a barreira dos primeiros passos, os professores iniciantes continuaram trilhando sua trajetória de aprendizagem, menos inseguros e mais convictos de que compreendem o processo, que são capazes de produzir, organizar atividades, promover avaliações e estar à frente das turmas. Aos poucos ganharam gosto por elas e se sentiram mais professoras do que acadêmi-

cas. Nessa construção de sua prática educativa, o jovem professor reconhece seu trabalho, como identificamos em Zabala (1998, p.):

[...] como prática fluida, fugidia, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais complexo, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, e que assim, não significam receitas prontas e acabadas, elas envolvem dimensões relacionadas à rotina, ao habitus, a formação do professor observando-se o contexto de complexidade e diversidade na qual se inserem.

## CONSIDERAÇÕES

Facilmente percebemos, ao vivenciar o cotidiano dos espaços escolares, que os caminhos da formação não estão dados no campo da mera transmissão de conteúdos e de informações. Os estudantes envolvidos no processo necessitam estar em contato com ideias, dispostos ao trabalho, agregando-se aos ambientes, construindo seu estilo e algo que reconheçam como próprio.

Toda a formação implica em (des)caminhos, cujo andamento é subjetivo, indeterminado, portanto, não há nada de pacífico nos lugares ocupados durante o trajeto formativo. Na ausência de receitas acabadas, haverá a constante necessidade de reformulações, apropriações, pensamento, reconstruções, da mesma forma, não há um perfil pré-determinado de pessoas que buscam na licenciatura um projeto de futuro.

Durante suas inserções em sala de aula, os licenciandos do quinto semestre do curso de Licenciatura em Química do IF\*\*, que cursaram seu primeiro e segundo estágios curriculares obrigatórios, trilharam os primeiros passos de suas trajetórias formativas. Através destas experiências, foram exploradas possibilidades, desafios, prazeres, limitações vinculadas a prática docente, doravante menos árduas em relação ao já vivenciado.

Essas jornadas são tanto coletivas, por estarem vinculadas à academia, professores supervisores, orientadores e demais colegas, quanto individuais, pois proporcionam aos estudantes a aquisição de postura, organização, práxis, ambientação escolar, relacionamento com as turmas e deixa evidente a necessidade de análise destes processos de constituição docente que ocorrem na formação inicial, a fim de que as Instituições

de Ensino Superior possam prestar o adequado suporte ao futuro educador, produto de seu trabalho.

Como a docência não admite cenários fechados ou proposições estanques, provavelmente muitas de nossas questões permaneçam sem uma resposta definida, visto que as Instituições se reformulam conforme as legislações e as necessidades da contemporaneidade, assim como mudam os perfis daqueles que delas se aproximam. Mas, ratificam-se os compromissos estabelecidos com a formação inicial, em torná-la cada vez mais eficiente aos futuros educadores.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, M. d. (2006). **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. (D. M. Brasília, Ed.) Fonte: Conselho Nacional de Educação: <http://www.mec.org.br>
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: 34. 3ª edição. Tradução PRADO JR, B.; MUÑOZ, A. A. 2010.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta. 1998.
- FONSECA, NASCIMENTO, MARASCHIN, **Pesquisar na diferença um abecedário**. Sulina, Porto Alegre, 2015. P. 81-83,101-103, 209-210)
- HEINEM, I. V.; HEINEM, I. L. As Filosofias da Diferença de Nietzsche e de Deleuze: para construir outros modos. **Linha Mestra**, São Paulo, v. 23, n. ago/dez, p. 240-252, 2013.
- ILHA, F. R.; KRUG, H. N. O Desafio de ser Professor no Estágio Curricular Supervisionado Durante a Formação Inicial em Educação Física. **Revista Digital Buenos Aires**, (123). Fonte: [http://www.efdeportes.com\(2008, ano 13\)](http://www.efdeportes.com(2008, ano 13)).
- MORIN, E. (2008). **Cabeça bem feita: pensar a reforma, reformar o pensamento** (2ª edição ed.). São Paulo: Bertrand Brasil.
- NASCIMENTO, F. S., & CABRAL, C. L. (2010). **Formação Inicial e a Prática Pedagógica do Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/>

files/VI.encontro.2010/GT.3/GT\_03\_11\_2010.

NUNES, C. M. (abril de 2001). **Saberes Docentes e Formação de Professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade(XXII).

ROLNIK, S. (2014). **Cartografia Sentimental**: Transformações Contemporâneas do Desejo, 2 ed. Porto Alegre: Sulina.

SEIXAS, M. L. (2006). A práxis nossa de cada dia: significados da experiência refletida e da reflexão experienciada. Dissertação de Mestrado. Bahia: Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

ZABALA, A. (1998). **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed.

## CURRÍCULOS

\* <http://lattes.cnpq.br/077584767280660>

\*\* <http://lattes.cnpq.br/6651438005482161>