

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM LICENCIATURA EM QUÍMICA

### THE SUPERVISED STAGES AND THEIR REFLECTIONS IN THE INITIAL TRAINING IN CHEMISTRY DEGREE

**Viviane Maciel da Silva** 

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, IFRS  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS  
Pelotas, RS, Brasil  
[vivianemaci@gmail.com](mailto:vivianemaci@gmail.com)

**Maira Ferreira** 

Universidade Federal de Pelotas, UFPEL  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS  
Pelotas, RS, Brasil  
[mmairaf@gmail.com](mailto:mmairaf@gmail.com)

**Paula Del Ponte Rocha** 

Universidade Federal de Pelotas, UFPEL  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS  
Pelotas, RS, Brasil  
[pauladelponterocha@hotmail.com](mailto:pauladelponterocha@hotmail.com)

**Resumo.** Oportunizar espaços de aprendizagem é parte expressiva dos cursos de formação docente, pois compreende-se que é a partir destes locais que os discentes começam a constituir-se como tal, na prática projetos de ensino e extensão são boas portas de acesso à escola, mas em grande parte dos casos, é através dos estágios supervisionados que os primeiros passos são trilhados. Neste trabalho buscamos traçar um recorte relativo à formação de professores de Química, ao cursar as duas primeiras etapas do estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Química, com o objetivo de verificar o perfil destes discentes e como o contato inicial com o espaço escolar se reflete na graduação e na opção pela docência como carreira profissional. Para tanto, as discentes foram entrevistadas, observadas em campo durante a evolução dos estágios supervisionados e, em seguida, analisados seus relatórios de conclusão de oito discentes cursando o quinto e sexto semestres do curso. Percebeu-se neste processo a percepção das alunas em relação ao tempo de execução de tarefas, a afinidade com a teoria, o conhecimento sobre as particularidades das turmas, a aceitação de que os alunos são diferentes e que não existem respostas acabadas no exercício da docência, vão sendo adquiridos com a convivência junto aos locais de docência e nos espaços escolares. Também que não há um perfil homogêneo a ser traçado em relação aos discentes, visto que, cada experiência formativa é individualizante. No entanto, os estágios supervisionados servem como um dispositivo de reforço positivo à percepção da atividade docente por parte dos futuros professores.

**Palavras chave:** formação inicial; licenciatura Química; espaços de aprendizagem; docência.

**Abstract.** Opportunities for learning spaces is an expressive part of the teacher training courses, since it is understood that it is from these places that the students begin to constitute themselves as such, in practice teaching and extension projects are good access doors to the school, but in most cases, it is through the supervised stages that the first steps are taken. In this work we seek to draw a clipping concerning the formation of chemistry teachers, while attending the first two supervised stages, in order to verify the profile of these students and how the initial contact with the school space is reflected in the graduation and the option for teaching as professional career. To that end, the completion reports of 8 students attending the 5th and 6th semesters of the course were interviewed, observed during the evolution of the supervised internships and analyzed. The perception of the students in terms of time, their affinity with theory, the knowledge of the particularities of the classes, the acceptance that they are different and that there are no finished answers in the exercise of teaching are perceived in this process, are acquired with the coexistence close to teaching sites and in school spaces. As well, there is no homogeneous profile to be drawn in relation to the students, since each formative experience is individualizing and will give rise to a great diversity of teaching professionals. However, the supervised internships serve as a positive reinforcement to the perception of the activity by the future teachers.

**Keywords:** initial formation; Chemistry degree; learning spaces; teaching.

## INTRODUÇÃO

O trabalho docente é uma atividade de grande complexidade, seus impactos e transformações sociais produzidos se refletem tanto nas instituições educativas, quanto na sociedade dos modos mais variados possíveis, sejam relacionados aos mecanismos de informação (digital ou midiática), as configurações familiares, ou ao comportamento dos discentes (GATTI, 2010).

No exercício de sua profissão, o professor tem atuação expressiva, seja convivendo e denunciando casos de banalização da violência, sofrendo ou vendo sofrer com a desigualdade social, precisando lidar com fatores cotidianos relacionados as dificuldades de aprendizagem, necessidade de inclusão de diferentes deficiências mesmo sem treinamentos específicos, para tanto, ausência de recursos didáticos, algumas vezes

adquiridos as custas do próprio professor, entre outras, que acabam por produzir uma multiplicidade de situações com reflexos significativos na *práxis* (GATTI, 2010).

Pesquisadores como António Nóvoa, destacam a fragilidade com que não apenas a escola, mas o professor e a profissão docente são tratados em nossa sociedade que, por vezes, descreve que “os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente” (2001, p. 1).

No entanto, vitimados por este desgaste social, os futuros professores que ascendem à carreira, na maior parte das vezes pós-graduados e que dedicam horas ao preparo e correção de atividades, são confrontados tanto por suas famílias, pela sociedade, quanto por outros educadores com a desmotivação em relação a sua escolha (NÓVOA, 2001).

Em contrapartida, por vezes os professores “são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural” (NÓVOA, 2001, p. 1), situação que apesar de verdadeira, denota uma grande incoerência, pois estes ‘elementos essenciais’ não são instrumentalizados devidamente para dar conta de contribuir com a qualificação da educação nas diferentes áreas do conhecimento. A primeira barreira a ser vencida, talvez seja driblar as incoerências com as quais os futuros professores terão de conviver.

Assim, facilmente podemos perceber que existem múltiplos vieses possíveis, múltiplas vozes a serem ouvidas ou silenciadas, quando temos intenção de mobilizar nosso olhar para a profissão docente e para a formação de professores, pois, mesmo se não considerássemos as opiniões dos sujeitos que estão distanciados dos contextos escolares, tentássemos pensar apenas no modo como nossa opinião, embasada nos teóricos que nos dão aporte, se mostra e, a partir dela, fizéssemos uma lista do que consideramos como características desejáveis a um docente, certamente, encontraríamos uma grande diversidade de elementos, pois a compreensão que oferecemos à profissão, nesta contemporaneidade, é difícil de precisar e passa por inúmeras nuances de sentido.

Se evidencia, portanto, a necessidade de ampliar as pesquisas para melhor compreender a natureza dos conhecimentos relacionados ao exercício do ofício de ensinar, ao mesmo tempo que precisamos direcioná-las para as ciências, em nosso aspecto particular a Química, a fim de produzir implicações significativas nas discussões acerca da formação docente.

Buscaremos para tanto, colocar em discussão, qual o lugar que as experiências formativas iniciais em Química ocupam ao longo do processo de aquisição de um ‘vir-a-ser’ professor, bem como, e quais os locais ocupados por estes futuros profissionais ao se inserir nestes espaços.

O processo de formação e de aprendizagem começa nas instituições de ensino superior (IES) com a seleção de um currículo amplo e pensado, sobre uma perspectiva emancipatória que considera as necessidades do professor de Química e o processo de ‘ser-docente’, irá seguir de modo contínuo, em relação as experiências vividas no contexto de formação inicial. No entanto, cabe as IES oportunizar espaços de aprendizagem expressivos, pois, compreende-se que é a partir destes locais de formação, que os discentes começam a constituir-se como docentes.

Segundo Fávero, tais espaços não devem ser vistos como “algo mágico, algo dado, sem história” (2011, p. 60), visto que, pensar a formação de professores começa pelo convite para direcionarmos nosso olhar, ao papel exercido pelas IES para essa formação de professores. Ainda para Fávero (2011), as funções das IES devem ser pensadas e trabalhadas, levando-se em conta as exigências da sociedade, nascida de suas próprias transformações, em um mundo em constantes mudanças e crises. A autora considera as IES como o local do encontro das culturas e as visões de mundo diversas, capaz de habilitar estudantes para atuar como profissionais, ela deve formá-los para influir na realidade onde vão atuar, a partir de uma perspectiva de mudança.

Reconhecendo a função de inserção das IES, entendemos que é papel delas oportunizar diferentes espaços formativos que aproximem os estudantes do seu futuro campo de trabalho. Esse contato normalmente é possível através de projetos de ensino, pesquisa e extensão, mas tem sua centralidade nos Estágios Supervisionados, especialmente para alunos que, como os discentes do IFSUL, segundo dados do colegiado do Curso de Licenciatura Química, optam por cursos noturnos e/ou exercem atividades remuneradas em contraturno, portanto, possuem pouca disponibilidade de horários para acessar oportunidades citadas.

A partir de Fávero (2011) podemos considerar que os estágios curriculares não deveriam ser pensados como forma de cumprir as exigências legais, que estão desconectados do contexto que os alunos irão encontrar, mas em contrapartida, tem como papel social da formação do professor em Química. Os

estágios são espaços possíveis para os estudantes trilhem seus primeiros passos, na inserção da realidade escolar e experimentação da prática docente.

Silva e Schnetzler (2008) reforçam que, os estágios não devem ser considerados como um apêndice ou como se houvessem lugares distintos para a teoria e a prática, ou seja, é desejado que possamos entender o processo de formação docente como um percurso que se difere em relação aos contextos e as experiências vivenciadas são partilhadas por todos os locais em que as estudantes possam estar.

Entendemos, no entanto, que mesmo com os múltiplos locais de inserção na ação docente, os estágios constituem uma das etapas do processo formativo mais intensas, pois permitem ‘voos solo’, experiências e vivências que, talvez em função de um caráter inicial, constituem e oferecem expectativas de que, estas experiências formativas contribuem para iniciar ou ampliar o desenvolvimento profissional dos futuros professores de Química, ou seja, evidenciando o caráter prático da ação docente e o extenso contato com o que nomeamos de ‘realidade escolar’, reafirmamos sua importância e acabamos por colocar ‘peso’ sobre os ombros dos jovens profissionais.

Embora, algumas vezes, os atuais modelos de formação inicial não se mostrem adequados, à compreensão e ao atendimento das demandas, devido as mesmas razões que já discutimos tantas vezes, como por exemplo, o não preparo dos docentes, a dificuldade de acesso as novas mídias, a falta de recursos para os laboratórios, ainda assim, mesmo sabendo de tais deficiências, os futuro professores escolhem avançar em suas buscas, se comprometem por encontrar caminhos que lhes apontem modos de alcançar as mudanças necessárias e avançam nesse campo (Silva e Schnetzler, 2008). Cabe a nós como pesquisadores, observar estes passos e buscar oferecer aporte e segurança ao seu trajeto.

Portanto, as instituições de ensino superior que oferecem formação inicial em nível de licenciatura, se ocupam de buscar produzir meios para tornar o avanço escolar perceptível. Segundo Gatti (2010, p. 505), “no que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas é requerida”. Planejar, programar, replanejar, avançar, adequar, são como percebemos os modos de mobilizar essa revolução, que podem estar postas na necessidade de aproximar estas instituições de formação docente e a escola, assim, mantendo o caminho de ouvir o outro, compreender as expectativas de ambos os lados em relação a este contato, criando relações simbióticas.

O que possibilita ao jovem professor, não apenas enfrentar as exigências desta nova tarefa de modo menos tenso, mas oferecer confiança e ouvir também a necessidade dos professores titulares, da equipe diretiva, dos alunos. Pois, percebemos que, como afirma Libâneo (2001, p. 192), “desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções, com a ajuda da teoria” e este tipo de relação deve se dar em um ambiente seguro.

Olhando para nossa própria funcionalidade, pretendemos neste estudo, em reforço ao objetivo anteriormente citado, traçar um recorte relativo a formação inicial de professores de Química, ao cursar as duas primeiras etapas dos estágios supervisionados, que no Curso são distribuídos em quatro semestres, e, a partir delas, verificar como este contato inicial com o espaço escolar tem reflexo na graduação e na opção pela docência como carreira profissional.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Nosso campo de estudos é o Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), campus Pelotas – Visconde da Graça (CaVG), este curso iniciou seu funcionamento no segundo período letivo do ano de 2010, tem duração de nove semestres e suas aulas ocorrem no turno da noite. Em sua organização curricular, inicia como Ciências da Natureza e conta com três semestres de núcleo comum de formação em Química, Biologia e Física, ou seja, uma formação multidisciplinar e integrada, garantindo aos discentes, habilitação em atuar também a partir do sexto ano do ensino fundamental ensino fundamental.

A partir do quarto semestre se iniciam as disciplinas do núcleo específico de Química, garantindo habilitação para atuação profissional na educação básica. As disciplinas de Estágios Supervisionados, são ao todo quatro e se iniciam no quinto semestre, todas envolvendo atividades de docência. Os Estágios Supervisionados I e II, contemplam o ensino fundamental do sexto ao nono anos.

O grupo de trabalho contou com oito discentes, casualmente todas mulheres, motivo pelo qual, doravante utilizaremos o gênero feminino quando nos referirmos a elas, que foram acompanhadas ao cursar o quinto e o sexto semestres do curso, durante o período disponível para as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, respectivamente.

A opção pelos primeiros dois estágios se deu em função de dois pontos: em primeiro lugar por se tratar da inserção das discentes pesquisadas à docência, pois, é neste período que os discentes podem estar mais submetidos às sensações de ansiedade, insegurança, medo do desconhecido, na mesma medida em que estejam repletos de expectativa, entusiasmo e motivação por conta de sua inserção à docência.

Em segundo lugar, como as discentes receberão habilitação para atuar no ensino fundamental e trabalhar conteúdos relacionados às Ciências, dois terços de sua formação sejam na área específica de Química, optamos por direcionar o olhar para as possíveis fragilidades de modo a oferecer mais atenção e/ou produzir dados mais funcionais a atividades futuras de pesquisa e do curso de licenciatura.

Para tanto, o método de pesquisa utilizado ao longo do percurso foi a pesquisa-intervenção, entendida como um movimento que pode ser vinculado aos processos de subjetivação. Neles os sujeitos são convidados a se desvencilhar das concepções paradigmáticas e de deslocarem numa tentativa de produzir algo novo.

Ao longo do processo de pesquisa-intervenção, o pesquisador que também é professor das pesquisadas, busca não apenas investigar a vida, as coletividades e as diversidades qualitativas dos pesquisados, mas assume espécie de construção de singularidades ao caminharem juntos em um mesmo percurso. Logo, o professor pesquisador acompanhou os estágios e se reuniu periodicamente com as pesquisadas durante todo o tempo de produção dos dados.

Na formulação de uma pesquisa-intervenção, busca-se romper com a perspectiva da pesquisa tradicional, em que o pesquisador não interfere no campo e se coloca como mero espectador, ao mesmo tempo em que amplia as bases das pesquisas participantes, visto que, propõe uma intervenção na experiência social. Segundo Coimbra (1995, p.112) no processo de pesquisa intervenção substitui-se a fórmula “conhecer para transformar” por “transformar para conhecer”. Ou seja, conforme dissemos, nos importa um ‘caminhar juntos’ ao longo do processo de ‘vir-a-ser’ dos futuros docentes.

Nesse ínterim, toda a pesquisa é uma forma de intervenção, pois conforme os sujeitos imergem nas experiências, o fazer pesquisa e o conhecer da pesquisa se tornam indissociáveis. Não há intenção de inércia ou neutralidade, “mundo e sujeito são contemporâneos ao ato cognoscente. O que se afirma é a inseparabilidade entre ser-existir-viver-conhecer-pesquisar-fazer intervenção.” (BARROS, MORSCHEL, 2015. in FONSECA, NASCIMENTO, MARASHIN, 2015).

Neste conhecer o ‘ser docente’, esperamos que inúmeras sejam as subjetividades capazes de produzir afetos as licenciandas, sujeitos desta pesquisa e os estados de devir que poderão alcançar, entre eles, o devir-professor, visto que, as discentes estão empenhadas na tentativa de ‘vir-a-ser’ e de tornarem-se professoras de Química.

Assim, tão logo as discentes, pertencentes ao grupo de trabalho, tivessem localizado as escolas em que efetuariam seus estágios e começado seu período de observações, foram realizadas entrevistas, cujos roteiros buscavam investigar diferentes momentos da formação, relacionados aos períodos pré-formativos (antes do ingressar no curso de licenciatura) e formativas (relativas as disciplinas e as experiências vividas ao longo do curso).

Além disso, foram realizadas observações das aulas ministradas, discussões acerca do andamento destas aulas e suas percepções em relação ao seu desenvolvimento.

A entrevista foi gravada e os áudios revisitados para análise dos dados produzidos. Na tentativa de perceber os destaques das falas que pudessem ser relacionados os afetos que denotassem a possibilidade de escolha da docência como profissão. As entrevistadas foram numeradas de um a oito (D1, D2, D3 ... D8).

A opção de entrevista como forma de coleta de dados foi embasada na teoria de Deleuze (1997), para quem o ato de entrevistar pode ser pensado como “um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida” (DELEUZE, 1997, p. 11). A análise dos excertos extraídos foi feita a partir da obra de Fonseca, Nascimento e Maraschin (2015), em que os organizadores desenvolveram uma coletânea inspirada no Abecedário de Deleuze, sobre as palavras propostas no processo de pesquisar, nesse trabalho discutiremos sobre as palavras: experimentar, imaginar, professor multifuncional.

## **DESENVOLVIMENTO**

Ao pensar a pesquisa-intervenção como um método relacionado ao acompanhamento de processos, como o realizado ao longo de dois semestres com as discentes do curso de Licenciatura em Química, tanto por meio das entrevistas gravadas, em que buscamos perceber rupturas e mudanças presentes nas falas, quanto no acompanhamento das atividades de estágio em campo.

Em relação as possíveis rupturas nas entrevistas, percebemos que ao acompanhar o compartilhamento de suas histórias de vida, em especial aquelas relacionadas as suas experiências e contatos anteriores com a escola e a docências, as alunas produziram reflexões sobre estas, não importando apenas o dito, mas o acesso produzido às dimensões do vivido.

Acreditamos que é neste “entre” dimensões que os contatos devem se dar, ou seja, ao longo desta pesquisa, tentamos descrever não apenas o que a discente fala sobre as experiências que experimentou, mas perceber se as experiências estão contidas ou projetam reflexos na fala.

Outro ponto positivo da pesquisa-intervenção, especialmente quando desenvolvida em grupo, são as interferências recíprocas, que as múltiplas vozes do grupo podem vir a proporcionar. (TEDESCO, SADE, CALIMAN. 2014, in, PASSOS, KASTRUP, TEDESCO. 2014).

Conforme descrito, buscamos nos excertos dos relatos das discentes, algumas marcas sugeridas por Fonseca, Nascimento e Maraschin (2015). Acerca do período pré-formativo (que antecedeu a entrada no curso de licenciatura), identificamos, por exemplo, os marcadores experimentar e imaginar, nas vozes das estudantes.

A discente D1 relata que:

*A professora era ótima, costumava levar a gente pro laboratório, foi a primeira vez que eu fui lá, então achei que a Química era a matéria mais divertida de todas, pensando agora vejo que fazíamos umas coisinhas bem legais (...) hoje acho que era até com água e suco de pacotimbo, mas a gente adorava ver.*

Ao descrever seu primeiro contato com a Química a partir de uma perspectiva visual, através do uso do experimento no primeiro ano do ensino médio, a discente D1 destaca em sua fala a importância da ludicidade e do estímulo ao imaginário, enquanto ferramenta utilizada para ampliar a compreensão dos tópicos tratados em sala de aula.

No mesmo sentido, a discente D2 também descreve que:

*minha primeira aula de Química no laboratório foi na oitava série, eu não lembro nem do nome da professora, sei que era estagiária, mas depois daquele dia no laboratório me apaixonei (...) cheguei em casa e disse para minha mãe ‘vou fazer Química’, reforçando, assim, a ideia da importância do estímulo ao imaginário sobre um experimento.*

A imaginação, para Deleuze, pode ser entendida enquanto um ato de produção de si nos devires, pois os tempos e os movimento que nos atravessam ao longo de nossas experiências, modificam o meio específico, podendo possibilitar agenciamentos do ato de aprender (DELEUZE, 2006), ou seja, quando a imaginação das jovens discentes é estimulada através do experimento com as cores, cheiros, texturas que a Química possibilita em suas atividades, pode ser desenvolvida uma maior afinidade entre o estudante e a disciplina, deixando de percebê-la como algo estanque, teórico e distante de seu cotidiano.

Peres (2011), também contribui para nossa relação com a imaginação e o imaginário, segundo a autora,

O imaginário é um reservatório e um motor. Reservatório, por agregar imagens, sentimentos, experiências, visões do real que realizam o imaginado. Uma espécie de óculos para as leituras da vida. Através de um mecanismo individual-grupal, tais leituras vão sedimentando um modo de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo. Como motor, o imaginário é uma força que impulsiona indivíduos ou grupos. Funciona como estimulador e estruturador dos limites das práticas (p. 1986)

Assim, retomando as memórias dos professores que tiveram e das ações que desenvolveram que produziram marcas em suas trajetórias pre formativas, a imaginação produz reflexos no modo como se constitui a práxis deste futuro docente.

Questionadas acerca das suas experiências (boas ou ruins) em relação a estada curso de Licenciatura em Química (etapa formativa) que poderiam influenciar no desenvolvimento dos estágios, D3 relata que:

*Conversei com a professora titular e ela me passou o conteúdo que eu deveria ministrar. Pesquisei em uns três livros diferentes, preparei um monte de coisas para fazer e o que iria falar, mas na*

*hora fiquei tão nervosa que não lembrei da maioria, depois de vinte minutos a aula já tinha acabado.*

A discente descreve uma cena comum aos docentes iniciantes, pois, representa uma mistura entre sua identificação com métodos utilizados por seus professores orientadores e que se refletiram em sua própria prática docente, a experiência em relação à docência, se estabelece ao longo de nossas tentativas. Na observação das aulas destas discentes, o professor pesquisador percebeu que por vezes, a pesquisada prepara o material e ele ou não tem uma boa receptividade por parte dos discentes, ou é de alguma forma interditado pela professora titular, quaisquer destes três cenários observados refletem nas experiências e com o passar dos meses as licenciadas vão percebendo o que é possível trabalhar dentro dos períodos de aula e a buscar modos de negociar com os demais personagens da equação dos estágios.

A vivência como professora, a experiência de ensinar e o gosto pelo ensino são marcas que encontramos refletidas na fala da discente D4, em que descreve sua relação com a Licenciatura:

*Desde o ensino médio eu dou aulas particulares, comecei para pagar minhas próprias aulas, depois de um tempo parecia que eu sabia o que queria fazer... um pouco por necessidade e um pouco por afinidade. Quando questionada em relação a Química como opção de formação, a aluna descreve, eu escolhi a licenciatura porque sempre gostei de dar aulas e a Química porque minha relação com ela sempre foi tranquila. Lembro de uma vez que uma aluna me disse 'tudo que sei de Química foi o que tu me ensinou'... daí foi fácil decidir.*

No relato da entrevistada, é possível perceber que sua experiência com a docência descreve suas emergências com a sala de aula, ela parece conhecer o trajeto, como descrevem Barros e Morchel, “conhecer é, assim, construir um caminho de constituição de dado objeto, caminhar com esse objeto e construir esse próprio caminho, constituindo-se no caminho também” (BARROS, MORCHEL, 2015, p. 75. in FONSECA, NASCIMENTO, MARASHIN, 2015).

Na perspectiva de D5 observamos:

*Eu encontrei professores excelentes que me ensinaram muito sobre como ser professora e professores péssimos que me ensinaram sobre como não ser,*

Quando questionada sobre pôr-se no lugar de professora de Ciências durante os estágios, D4 que narrou:

*Achei o estágio uma tortura, uma dificuldade sem fim. Fui para a disciplina de estágio imaginando que daria aula de Química, quando vi que era Ciência do sexto período me apavorei (...) não estudei tanto nem para as provas da faculdade, tinha medo que eles perguntassem algo e eu não soubesse responder.*

Podemos perceber que, nestes relatos, estão presentes a figura do professor que as influencia pelas experiências positivas de seus fazeres, com os quais estas jovens agora se identificam. Silva e Schnetzler (2008), consideram que o professor vai se constituindo com base em suas referências sobre a profissão, construídas nas interações dos discentes com a escola, professores e com o próprio exercício docente e principalmente com as oportunidades de reflexão sobre essas referências desde o início da sua trajetória.

Ao estar na posição de docente, é possível que o jovem professor faça o resgate de memórias de seus formadores, assim, podemos entender que, o antes aluno, se “alimenta” das inúmeras referências que recebe e elas passam a compô-lo. Além disso, a dificuldade diante da necessidade de preparar suas aulas, seja na Química ou nas Ciências da Natureza de um modo geral, pode não estar diretamente relacionada a afinidade que as discentes têm com a teoria, mas, com a experiência limitada de estar na sala de aula.

As discentes D6 e D7, que tiveram acesso a turmas do sétimo período e na mesma escola, ambas descrevem relatos muito diferentes:

*Eles não são muitos, quinze e nem sempre todos vão a aula, mas eles não param um minuto. Um dia eu estava tão desconfortável com isso que virei pro quadro e passei matéria até cansar o braço, pra ver se eles ficavam quietos, mas com o tempo fui aprendendo a lidar com eles, não estou dizendo que eles não são terríveis, são muito, mas percebi que eles se interessam quando eu levo*

*coisas diferentes (D6) e completa dizendo, “acho que quando o estágio acabar vou sentir muito a falta deles.*

Já D7 descreve sua experiência da seguinte maneira:

*Já os meus são o oposto, as vezes tenho vontade de sacudir eles. Não é que eles não sejam bonzinhos, eles prestam atenção, copiam, fazem as tarefas, mas parece que não se motivam com nada (...) levo jogo, experimento, vídeo e eles estão sempre com as mesmas carinhas (D7).*

As duas discentes relatam experiências sobre sua inserção à docência, no mesmo adiantamento, na mesma escola, orientadas pelos mesmos professores, no entanto, experimentam situações diferentes. Segundo Fuganti (2015), estas discentes estão passando por um estado de devir, que iremos chamar de *devir-professor*.

Devir é visitar e ser visitado por intensidades que brotam e se fabricam nos limiares ou nas zonas de passagem, por variações que se insinuam nos interstícios das formas, por insistência e pressão de um real apenas virtual, mas que por isso faz variar a própria natureza da diferença (FUGANTI, 2015. In. Fonseca, Nascimento e Maraschin, p.76, 2015)

Encontraremos nos acontecimentos que resultam dos encontros, desejos e forças, modos de produzir a si mesmo, logo, cada jovem professor ira percorrer seu caminho e independente dos modelos que siga, dos exemplos com os quais se identifique, o ‘vir-a-ser’ docente adquire um estado de devir-professor que não é estanque, que não é definido, que se transmuta com a sucessão dos encontros e de acordo com suas vivências estará em potência de expansão.

Sobre os relatos das discentes, tomamos “palavras propostas pelo processo de pesquisar” de Fonseca, Nascimento e Maraschin (2015, p. 74), que falam sobre a presença do professor multifuncional, dedicado, exigente, que acompanha a turma em diferentes etapas da formação. O aluno que tem no exemplo do bom professor, a sua constituição como docente, terá seus primeiros passos motivados por ele. Segundo Deleuze (2007),

É um erro acreditar que o pintor esteja diante de uma superfície em branco. [...] O pintor tem várias coisas na cabeça, ao seu redor ou no ateliê. Ora, tudo o que ele tem na cabeça ou ao seu redor já está na tela, mais ou menos virtualmente, mais ou menos atualmente, antes que ele comece o trabalho. Tudo isso está presente na tela, sob a forma de imagens, atuais ou virtuais. De tal forma que o pintor não tem de preencher uma superfície em branco, mas sim esvaziá-la, destruí-la, limpá-la. Portanto ele não pinta para reproduzir na tela um objeto que funciona como modelo; ele pinta sobre imagens que já estão lá, para produzir uma tela cujo funcionamento subverte as relações do modelo com a cópia (p. 91).

Deleuze (2007), nos ajuda a constatar, utilizando a metáfora da tela, que o discente sabe o que gostaria de fazer, mas não sabe como dar voz a essa escolha e as ações criativas que experimenta ao longo de sua trajetória formativa, os múltiplos exemplos com os quais convive, auxiliam em “problematizar a tela” (p. 114) para descolá-la em diferentes direções do fazer docente. É provável que inicialmente baseie sua prática na de antigos professores, até que aos poucos seus próprios estilos vão sendo moldados, com as vivências que experimentam e as subjetivações que os mobilizam.

Não há intenção de inércia ou neutralidade, “mundo e sujeito são contemporâneos ao ato cognoscente. O que se afirma é a inseparabilidade entre ser-existir-viver-conhecer-pesquisar-fazer intervenção.” (BARROS e MORSCHER, 2015, p. 76, in FONSECA, NASCIMENTO E MARASCHIN, 2015). Neste conhecer, inúmeras serão as subjetividades capazes de produzir afetos aos sujeitos e os estados de devir que poderão alcançar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se neste processo de observação dos Estágios Supervisionados I e II que as alunas tiveram diferentes percepções em relação a prática da docência. Ao ingressar e ter necessidade de preparar aulas pela primeira vez, o tempo, a quantidade de material a ser produzido é um fator de insegurança. Assim como a afinidade com a teoria, ao ter necessidade de produzir aulas de Ciências para o ensino fundamental e não para a área de Química.

Com a sucessão dos dias conhecer as particularidades das turmas, aceitar de que os alunos são diferentes e mesmo que ministremos aulas do mesmo adiantamento, sejam em dias diferentes ou em turmas diferentes,

teremos respostas que não podem ser comparadas e que nem sempre trarão os resultados esperados, tanto no bom quanto no mal sentido.

No exercício da docência, não existem respostas acabadas, as experiências vão delineando a aquisição do devir-professor e do mesmo modo, conviver nos locais de docência e nos ambientes escolares, modificam estes espaços, no mesmo modo que são por eles modificados.

Percebemos ao longo desta caminhada que há um perfil homogêneo a ser traçado em relação aos discentes, visto que, cada experiência formativa é individualizante e dará origem a uma grande diversidade de profissionais docentes. No entanto, os estágios supervisionados servem como reforço positivo à percepção da atividade por parte dos futuros professores e são capazes de produzir reflexo nas práxis que está em processo de formação.

## REFERENCIAS

BARROS, M. E. B; MORSCHER, A. (2015) conhecer. In: FONSECA, T. M. G; NASCIMENTO, M. L; MARASHIN, C. **Pesquisar na Diferença – um abecedário**. Porto Alegre: Meridonal.

COIMBRA, C. M. B. (1995). **Os Caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma Empresa Possível**. Rio de Janeiro: Revista do Departamento de Psicologia da UFF, vol 7, nº 1, p. 52 – 80.

DELEUZE, G. (1997) **Crítica e Clínica**. Trad. Peter PálPelbart. Rio de Janeiro: Editora 34.

\_\_\_\_\_ (2006) **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

\_\_\_\_\_ (2007) **Francis Bacon: lógica das sensações**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

FÁVERO, M. L. A. (2011). Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, vol 11, p. 57 – 76.

FONSECA, T. M. G; NASCIMENTO, M. L; MARASHIN, C. (2015) . **Pesquisar na Diferença – um abecedário**. Porto Alegre: Meridonal.

FUGANTI, L. (2015) devir. In: FONSECA, T. M. G; NASCIMENTO, M. L; MARASHIN, C. **Pesquisar na Diferença – um abecedário**. Porto Alegre: Meridonal.

GATTI, B. A. (2010). Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Â. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 485-509.

LIBANEO, J. C. (2001). **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

NÓVOA, A. (2001). **A “nova” centralidade dos professores: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Cuadernos de Pedagogía, n. 286, p. 102-108, dez. 1999. Texto apresentado no Seminário Encontros Instigantes, Seção Internacional, Rio de Janeiro.

PASSOS, E; KASTRUP, V; TEDESCO, S. (2014). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina.

PERES, L. M. V. (2011). **Imaginários moventes: das professoras que tivemos à professora que pensamos ser**. Educere et Educare – Revista de Educação, Paraná, v. 6, n. 11, set.

TEDESCO, S; SADE, C; CALIMAN, L. V. (2014). A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina.

SILVA, R. M. G; SCHNETZLER, R. P. (2008). **Concepções e ações de formadores de professores de química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas**. São Paulo: Química Nova, vol. 31, n. 8, p. 2174-2183.