



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**



**DEPARTAMENTO DE QUÍMICA**

**CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

**IMPRESSÕES DE UM GRUPO DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA DA UFRPE  
SOBRE A SUA FORMAÇÃO INICIAL**

**LUCAS DA SILVA CESÁRIO**

**RECIFE**

**2024**

**LUCAS DA SILVA CESÁRIO**

**IMPRESSÕES DE UM GRUPO DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA DA UFRPE  
SOBRE A SUA FORMAÇÃO INICIAL**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Analice de Almeida Lima

RECIFE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Bibliotecário(a): Ana Catarina Macêdo – CRB-4 1781

C421i Cesário, Lucas da Silva.  
Impressões de um grupo de licenciandos em química da  
UFRPE sobre a sua formação inicial / Lucas da Silva Cesário.  
- Recife, 2024.  
68 f.

Orientador(a): Analice de Almeida Lima.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) –  
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura  
em Química, Recife, BR-PE, 2024.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Professores - Formação. 2. Estudantes de química. 3.  
Prática de ensino. 4. Estudantes universitários - Orientação  
profissional I. Lima, Analice de Almeida, orient. II. Título

CDD 540

# **IMPRESSÕES DE UM GRUPO DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA DA UFRPE SOBRE A SUA FORMAÇÃO INICIAL**

Monografia apresentada ao Departamento de Química da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Química.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Analice de Almeida Lima

Orientadora - DED/UFRPE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Elizabete Pereira dos Santos

Examinadora interna - DED/UFRPE

---

Prof. Esp. Leandro José Barbosa

Examinador externo - PPGEC - Mestrando/UFRPE

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, cuja proteção e graça me acompanharam ao longo desta jornada acadêmica, me concedendo força e sabedoria para superar os desafios e alcançar meus objetivos.

À minha amada avó, cujo amor e apoio foram a luz que iluminou meu caminho em cada passo dessa jornada. Seu incentivo foi fundamental para minhas conquistas, e por isso sou eternamente grato. À minha querida mãe, fonte de inspiração e sabedoria, cujos valores e ensinamentos moldaram meu caráter e me guiaram em toda minha trajetória.

À minha estimada orientadora, Professora Doutora Analice de Almeida Lima, expresso minha profunda gratidão pela sua orientação, paciência e incentivo. Seu comprometimento e alto astral foram essenciais para o desenvolvimento desta monografia, enriquecendo meu aprendizado e minha trajetória acadêmica.

Não posso deixar de agradecer também às minhas amigas Beatriz Gomes, Daiane Santos e Willyane Camille, cujo apoio e amizade foram minha base durante todo o processo. Seus conselhos, encorajamentos e momentos compartilhados tornaram minha jornada mais leve e alegre.

A todas essas pessoas especiais, expresso minha mais profunda gratidão. Sem o apoio de vocês, esta conquista não seria possível. Obrigado por fazerem parte da minha jornada e por tornarem este momento ainda mais especial. Que nossos laços de amizade e afeto se fortaleçam cada vez mais ao longo da vida.

***Todos os nossos sonhos podem-se realizar, se  
tivermos a coragem de persegui-los.***

Walt Disney

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as impressões de estudantes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) sobre sua formação inicial. Para isso, foi realizado um estudo qualitativo com dez Licenciandos em química dessa Instituição que estavam nos períodos finais do curso. O instrumento de pesquisa foi uma entrevista narrativa em que as exmanentes (questões de pesquisa ou de interesse do pesquisador) foram pensadas e definidas. Essas questões visaram orientar a conversa entre o entrevistado e o entrevistador a fim de abordar os temas tratados na pesquisa e assim atender os objetivos estabelecidos. Os resultados mostram uma diversidade de impressões sobre a carreira Docente, incluindo visões positivas e críticas acerca da formação inicial. Os Licenciandos destacam a necessidade de maior integração entre conteúdos teóricos e experiências práticas e sinalizam que a vivência de programas institucionais relacionados com a Docência e os estágios supervisionados, são essenciais para essa integração. Contudo, as críticas dos estudantes à desconexão entre teoria e realidade escolar, sugerem a necessidade de adaptações curriculares e de estudos longitudinais que acompanhem suas trajetórias, visando aprimorar a formação e preparar melhor os futuros Docentes para os desafios da carreira.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores; Licenciatura em Química; Saberes Docentes; Entrevista Narrativa.

## **ABSTRACT**

The present research aimed to analyze the impressions of students of the Chemistry Degree course at the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE) about their initial training. For this, a qualitative study was carried out with ten undergraduate students in chemistry of this Institution who were in the final periods of the course. The research instrument was a narrative interview in which the exmanents (research questions or questions of interest to the researcher) were thought out and defined. These questions were aimed at guiding the conversation between the interviewee and the interviewer in order to address the themes addressed in the research and thus meet the established objectives. The results show a diversity of impressions about the teaching career, including positive and critical views about initial training. The undergraduates highlight the need for greater integration between theoretical content and practical experiences and point out that the experience of institutional programs related to teaching and supervised internships are essential for this integration. However, the students' criticisms of the disconnection between theory and school reality suggest the need for curricular adaptations and longitudinal studies that accompany their trajectories, aiming to improve training and better prepare future teachers for the challenges of their careers.

**Keywords:** Initial Teacher Training; Degree in Chemistry; Teaching Knowledge; Narrative Interview.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### QUADROS

Quadro 1- Os saberes dos professores.....	21
Quadro 2 - Questões problematizadoras elaboradas para a entrevista.....	26
Quadro 3 - Relação entre o instrumento e os objetivos da pesquisa.....	27
Quadro 4 - Relação entre o primeiro objetivo específico e as categorias elaboradas.....	30
Quadro 5 - Relação entre o segundo objetivo específico e a categoria elaborada.....	35
Quadro 6 - Relação entre o terceiro objetivo específico e as categorias elaboradas.....	37

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>14</b>
2.1 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE QUÍMICA.....	14
2.2 PRÁTICA DOCENTE.....	18
2.3 SABERES ENVOLVIDOS NA DOCÊNCIA.....	20
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>25</b>
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	25
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	25
3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	26
3.4 ETAPAS DA PESQUISA.....	26
3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	28
3.6 ANÁLISE DE DADOS.....	29
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>30</b>
4.1 IDENTIFICAÇÃO DAS IMPRESSÕES DOS LICENCIANDOS NO DECORRER DA FORMAÇÃO INICIAL EM RELAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE.....	30
4.2 FATORES QUE INFLUENCIARAM A VISÃO DOS LICENCIANDOS SOBRE A CARREIRA DOCENTE NO DECORRER DA SUA FORMAÇÃO INICIAL.....	35
4.3 PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS ACERCA DE SEU PROCESSO FORMATIVO INICIAL.....	37
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>46</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>50</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O termo “formação” pode ser definido como o ato de formar algo, de dar forma a uma estrutura ou até mesmo como o processo de síntese. Num viés educativo, “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na 'produção', e não no 'consumo', do saber” (Nóvoa, 1988, p.128-9), ou seja, a formação estaria relacionada à instrução de um indivíduo e ao modo com que ele é instruído por meio de saberes e práticas que são pertencentes ao cenário ao qual ele está inserido. A formação no campo educacional apresenta diversos níveis, percorrendo da educação básica ao ensino superior, estando a formação acadêmica de Professores situada na formação inicial e continuada.

A formação inicial refere-se ao processo de preparação profissional ocorrido na academia, podendo ser entendido como a base do desenvolvimento do ofício Docente, que segundo Maldaner (1999), considerando o ensino de ciências, é conjecturado a partir da aquisição de conhecimentos específicos à profissão. Posto isto, podem ser destacados a compreensão de conteúdos científicos e sua abordagem pedagógica como elementos que compõem a formação inicial. Já a formação continuada está ligada ao aditamento de práticas além da graduação, como “[...] projetos que oferecem cursos de treinamento, programas de estudos à distância usando como meio de comunicação a internet ou cursos presenciais em período de férias e até mesmo em períodos de aulas normais.” (Belisário; Echeverría, 2008, p. 4).

O processo de formação de Professores de Química envolve um conjunto de disciplinas científicas, como a de Química Orgânica, e disciplinas pedagógicas, como o Estágio Supervisionado Obrigatório. De acordo com as Diretrizes Curriculares para Cursos de Química (Brasil, 2001) o estudante de Licenciatura em Química deve ter uma formação generalista que abranja conteúdos dos diversos ramos da química, preparando-o para a aplicação pedagógica dos conhecimentos em experiências profissionais nos níveis fundamental, médio e médio técnico. Isso significa que, com a graduação, o estudante estaria desenvolvendo aspectos teóricos e práticos dos conhecimentos científicos e das abordagens metodológicas a fim de fomentar sua formação.

Num curso de Licenciatura a capacidade de ser crítico-reflexivo é crucial, uma vez que a profissão de educador envolve reflexões do homem no mundo da sua experiência, onde ideologias e práticas são frequentemente reavaliadas. Uma das competências descritas nas Diretrizes Curriculares para Cursos de Química (Brasil, 2001) é “refletir de forma crítica a sua prática em sala de aula, identificando problemas de ensino/aprendizagem” ressaltando o caráter crítico-reflexivo que um curso de formação de Professores deve instigar.

Um dos aspectos da formação de um curso de Licenciatura em Química, por exemplo, é a abordagem da relação teoria e prática da atuação como Professor. De acordo com o Artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) o processo de formação Docente tem como fundamento associar teorias e práticas, estabelecendo uma relação entre os conteúdos científicos e as metodologias de ensino.

Para Nóvoa (1997) o desenvolvimento organizacional está relacionado à produção da escola, fazendo com que a formação de Professores esboce as instituições de ensino básico como ambientes educativos, exercendo a associação do trabalho propriamente dito com a formação do Professor, ao mesmo tempo, no contexto escolar. Entretanto, apesar da matriz curricular do curso conter disciplinas de práticas pedagógicas/educacionais que visam propor maneiras de abordar os conteúdos científicos nas escolas, obrigatoriamente, nem sempre essa relação é desenvolvida durante o processo de formação do Licenciando o que faz com que haja um distanciamento do aspecto abordado, e isto gera, conseqüentemente, um embate entre a teoria e a realidade da prática Docente.

Parte disso está relacionado a alguns fatores que perpassam as Licenciaturas, um deles, segundo Vogel *et al.* (2018) está relacionado ao fato de que em grande parte dos cursos de Licenciaturas a formação do Professor ainda está muito voltada à formação do bacharelado, o explicaria a falta da abordagem teoria e prática que um Docente deveria exercer em seu ofício.

Outro ponto é que nos cursos de formação de Professores a relevância é dada apenas ao viés científico e não o educativo, “[...] trata-se de uma formação que não integra as disciplinas de conteúdos químicos com as disciplinas pedagógicas, que concebe e constrói a formação do Professor como técnico” (Silva; Schnetzler, 2008, p. 26). Uma outra questão, proposta por Schnetzler e Aragão (2000), é que

algumas disciplinas pedagógicas não buscam associar o conteúdo científico às teorias e modelos de ensino.

Silva e Oliveira (2009) levantam ainda que em algumas instituições acadêmicas os Professores formadores de Licenciatura em Química têm sua formação fora da área específica, o que acaba agravando ainda mais o distanciamento entre o conhecimento químico e o pedagógico, porque não teria este Professor uma vivência profissional ao qual ele se propõe a instruir. A falta do diálogo entre o científico-teórico e o educacional é um obstáculo, logo seria preciso que os graduandos exercessem uma reflexão crítica de sua formação inicial a fim de avaliá-la e poder assim incrementá-la.

A escolha de abordar a temática da formação Docente, particularmente no contexto do ensino de química, está ligada às minhas vivências e experiências pessoais no campo educacional. Durante minha formação, observei os desafios enfrentados por educadores na tentativa de equilibrar o rigor científico com uma abordagem pedagógica adequada, o que me motivou a investigar as impressões e experiências de outros Licenciandos na formação inicial.

Diante destes fatores, o presente trabalho pretende responder a seguinte questão: **De que forma um grupo de Licenciandos em Química da UFRPE compreende seu processo formativo inicial em relação às demandas e expectativas de sua atividade profissional?**

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as impressões dos estudantes do curso de Licenciatura em Química da UFRPE sobre sua formação inicial.

Para atender ao objetivo geral, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as impressões dos Licenciandos sobre a carreira Docente no decorrer da formação inicial;
- Elencar fatores que influenciaram a visão dos Licenciandos sobre a carreira Docente no decorrer da sua formação inicial;
- Destacar as impressões dos Licenciandos acerca de seu processo formativo inicial.

Este trabalho foi organizado da seguinte forma: inicialmente, foi apresentada a fundamentação teórica que trata da formação inicial, abordando sua definição, histórico e os desafios específicos enfrentados no contexto do ensino de química, a

prática Docente, evidenciando aspectos pertinentes à profissão Docente e os saberes Docentes, destacando os saberes necessários para a Docência, como o conhecimento do conteúdo, o domínio das metodologias de ensino e saberes advindos da experiência. Posteriormente, foi apresentada uma investigação empírica sobre as impressões dos Licenciandos em Química da UFRPE quanto ao seu processo formativo inicial, utilizando metodologias qualitativas para coletar e interpretar dados. Por fim, o trabalho discutiu os resultados obtidos, levantando reflexões sobre a pesquisa e apontando implicações práticas e as considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico discute-se sobre a formação inicial dos professores de química, profissão docente e os saberes envolvidos na docência.

### 2.1 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE QUÍMICA

O processo de formação de Professores é fundamentado em um conjunto de conhecimentos e técnicas continuamente refinados ao longo dos anos, visando superar desafios e alcançar uma formação eficaz. Mas, antes de adentrar no próprio processo formativo, é crucial defini-lo. Segundo García (1999), a formação de Professores é concebida como um campo educacional intrinsecamente ligado a práticas e conhecimentos, nos quais os educadores ou futuros educadores imergem para capacitar e aprimorar suas habilidades em sala de aula, visando aperfeiçoar a qualidade do ensino.

Para Pimenta e Lima (2006), a formação inicial Docente deve ser um ambiente propício para a promoção de conexões entre saberes Docentes e as diferentes disciplinas, que desencadeiam ponderações e indagações acerca do processo de ensino-aprendizagem e do cenário educacional. Mostrando que um ponto importante para a formação de Professores seriam as reflexões advindas do processo, pois estas têm o poder de desencadear mudanças na prática Docente.

O processo de formação de Professores pode ser marcado por reflexões e conjecturas que buscam aprimorar o desempenho pedagógico em sala de aula. De acordo com Lomba e Faria Filho (2022), esse processo deve abranger diversas dimensões, permitindo que os Professores explorem tanto aspectos pessoais quanto profissionais de si mesmos. Nesse sentido, as reflexões vão além da prática Docente, envolvendo também uma análise do indivíduo como um todo.

O percurso formativo Docente vem sendo continuamente transformado em consonância com as tendências da época. Na década de 70, fortes discussões sobre a formação de Professores estabeleceram-se. Segundo Nóvoa (1992), os pressupostos teóricos, curriculares e metodológicos que serviram de grande aspiração para o desenvolvimento dos programas de formação de educadores datam dessa década. Este período foi marcado pela tendência tecnicista, e, a partir dela, aspectos didáticos, metodológicos e tecnologias educacionais passaram a ser valorizados.

A década de 80 trouxe um olhar mais apreensivo para a formação técnica do Professor. Acontece que existia agora uma crise educacional em que as más condições de trabalho e o número de indivíduos sem as habilitações necessárias para o cenário educacional eram alarmantes. Tratou-se de um período em que o viés pedagógico se via conectado ao conhecimento técnico, e os discursos e debates educacionais se pautavam principalmente nos aspectos políticos (Pereira, 2000).

Nos anos 90, houve o resgate de debates da década anterior e a preocupação quanto ao processo de formação Docente tinha um novo enfoque. Agora, a ênfase, segundo Fiorentini *et al.* (2001, *apud* Livramento, 2023), reside em formar Professores reflexivos, capazes de avaliar constantemente sua prática. Nesse contexto, a formação de Professores adquire uma dimensão mais profunda, priorizando o desenvolvimento de habilidades de análise crítica e autodesenvolvimento.

Com a chegada dos anos 2000, os debates acerca da formação de educadores se fortaleceram e espalharam-se por todo o panorama da educação. O currículo e sua estrutura na formação inicial passaram a ser cada vez mais avaliados, e novas orientações foram desenvolvidas para os cursos de Licenciatura, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Brasil, 2015), que definem princípios para os cursos de formação de Professores, incluindo a relação integrada entre teoria e prática, a integração e interdisciplinaridade do currículo e práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento profissional.

A formação Docente em Química, o enfoque deste trabalho, tem um conjunto de disciplinas específicas e outro de disciplinas pedagógicas. Muitos pontos são debatidos referentes à formação do educador de uma maneira geral e específica ao educador de química, dentre eles: as necessidades formativas; a análise crítica da formação atual; e as propostas de reestruturação curriculares (Junior, Peternele; Yamashita, 2009).

Quanto às necessidades formativas, o Artigo 61 da Lei de Diretrizes Bases (Brasil, 1996) aponta que o processo de formação de Professores tem como base associar teorias e práticas, estabelecendo uma relação entre os conteúdos científicos e as metodologias de ensino. Sendo assim, um Licenciando ou

Licenciado em Química deve ser capaz de estabelecer conexões dos conteúdos específicos com o conhecimento pedagógico durante sua formação para aplicá-las em sala de aula.

Já as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Química (2001) definem que:

O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média (Brasil, 2001).

Dessa forma, a formação do Professor de Química deve abranger tanto o domínio profundo dos conhecimentos científicos quanto a compreensão e aplicação de metodologias pedagógicas que facilitem o aprendizado desses conteúdos pelos estudantes.

De forma mais ampla, Silva e Oliveira (2009) discutem que a formação de Professores deve tratar de uma variedade de aspectos importantes para a construção do Professor de Química. Estes incluem não apenas o domínio dos conteúdos teóricos, mas também a compreensão curricular, habilidades pedagógicas específicas relacionadas à disciplina de Química, entre outros.

Referente à análise crítica da formação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (Brasil, 2001) traz que o Licenciando deve ser capaz, com relação ao ensino da disciplina, de analisar criticamente sua prática em sala de aula, identificando problemas de ensino-aprendizagem. Por meio dessa reflexão, o estudante da Licenciatura poderia avaliar e adaptar o exercício de sua profissão.

Um avanço no currículo para atender à necessidade dos Licenciandos em avaliar sua prática são os Estágios Supervisionados Obrigatórios, que propõem que os Licenciandos, ainda durante sua formação, tenham a oportunidade de exercer a prática Docente com a supervisão de um responsável. Para Filho (2009), o estágio supervisionado proporciona ao Professor em formação a oportunidade de relacionar a teoria com a prática, permitindo a aplicação do conhecimento adquirido na vida acadêmica em uma escola e assim possa determinar a abordagem mais coerente para o ensino.

Outro progresso, não referente ao currículo, mas às instituições de ensino superior que oferecem cursos de Licenciatura, foram os programas de incentivo à Docência como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Silva e Pereira (2023) observam que esses programas têm se destacado como estratégias voltadas para o aprimoramento da formação de Professores em Licenciatura, promovendo uma maior integração dos estudantes com o ambiente escolar. Por meio de imersões nas instituições de educação básica, tais programas visam oferecer aos futuros educadores uma vivência prática e reflexiva do exercício da Docência em sala de aula.

Essas iniciativas possuem um potencial enriquecedor para a formação Docente. Segundo Pereira *et al.* (2020) o PIBID promove o diálogo entre universidade e escola, validando os conhecimentos adquiridos na formação inicial e incentivando a prática do ensino reflexivo, além de fomentar o reconhecimento da profissão Docente. Enquanto isso, o PRP proporciona aos estudantes de Licenciatura uma imersão dinâmica na profissão, permitindo um entendimento mais preciso da escola e o desenvolvimento de habilidades de reflexão e engajamento (Freitas *et al.*, 2020).

Quanto às propostas de reestruturação curricular, Maldaner (2000) debate a emergência de mudanças no currículo das Licenciaturas. Para ele, a formação de Professores deveria ser fundamentada por meio da própria prática em sala de aula, que levaria o Licenciando a refletir e pesquisar.

Carvalho e Pérez (2006) apontam que as instituições que possuem cursos de Licenciatura devem proporcionar uma formação inicial, visando capacitar os Docentes não apenas como transmissores de conhecimento, mas também como profissionais reflexivos. Nessa abordagem, os educadores são incentivados a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo a importância de superar perspectivas simplistas em relação ao ensino das Ciências, como já previsto em documentos como a LDB de 1996 ou as DCNC de 2001.

Por mais notório que seja o avanço nas discussões, pesquisas e legislações acerca da formação de Professores, o progresso neste campo de estudo é recente, o que faz com que ainda existam fragilidades no que diz respeito à formação Docente, principalmente no quesito referente ao currículo. Dussel (2001) aponta como um grande obstáculo para os cursos de Licenciatura é o que ele chamou de princípio do isomorfismo, em que a formação seria baseada na área específica em

que o Docente irá atuar. Isto acabaria aproximando a Licenciatura e o bacharelado, uma vez que o conhecimento comum às duas áreas é o teórico.

Schnetzler e Souza (2018) também trataram dessa aproximação entre a Licenciatura e o bacharelado. Para os autores, isto estaria relacionado com o fato de que, nos cursos de Licenciatura, a relevância é dada apenas ao viés científico e não ao educativo, onde as disciplinas pedagógicas e teóricas não são integradas, e o Professor é tido como técnico.

Por outro lado, as dificuldades na formação de Professores podem levar à evasão nos cursos de Licenciatura, como indicam Silva e Figueiredo (2018). Para eles, essa evasão pode estar ligada à falta de formação didático-pedagógica entre aqueles que atuam na Licenciatura, muitos dos quais têm formação em bacharelado e não buscam superar a fragmentação dos conteúdos ou não têm espaço para discutir as dificuldades de aprendizagem no ensino tradicional. Isso ocorre em parte devido à predominância de profissionais bacharéis em Química na formação Docente, que muitas vezes estão mais focados em pesquisa ou na indústria do que na formação de futuros Professores. O emprego de métodos tradicionais de ensino também pode contribuir para a evasão, pois isso pode gerar aversão em estudantes por determinadas disciplinas, desmotivando-o.

Assim, ao analisar a trajetória histórica e os desafios particulares envolvidos na formação de Professores de Química, torna-se evidente a necessidade de um processo formativo adaptável. Esse sistema deve formar Professores para lidar com as demandas do ensino atual e oferecer uma educação significativa para todos os estudantes. É a partir dessa compreensão que podemos avançar para a análise da prática Docente, destacando a importância de uma formação sólida e reflexiva para o exercício da profissão.

## 2.2 PRÁTICA DOCENTE

Historicamente, a prática Docente foi muitas vezes compreendida por meio de uma visão purista, que via o Professor como um detentor nato de um "dom" para ensinar, limitando sua atuação à simples transmissão de conhecimentos. No entanto, essa perspectiva simplista desconsidera a complexidade e a dinâmica envolvidas no ato de educar (Junior; Moral, 2017).

Essa visão purista da educação está atrelada ao ensino tradicional, um modelo de ensino em que o aluno assume um papel passivo, com poucas responsabilidades durante o processo de aprendizagem (Vidal, 2002). O ensino nessa abordagem tende a transmitir conhecimentos de forma teórica, descontextualizada e distante da realidade do aluno, com uma relação Professor-aluno marcada pelo autoritarismo, onde o aluno é levado a escutar, memorizar e repetir os conteúdos propostos (Andrade, 2014).

Ao entender a Docência apenas como uma vocação inata, negligencia-se o caráter multifacetado da profissão, que envolve uma série de competências. Para Bulgraen (2010) o Professor deve atuar, no processo de Ensino e Aprendizagem, como um mediador, ou seja, ele deve servir como um elo entre o aluno e o conhecimento, ajudando-o a desenvolver habilidades para pensar e questionar de forma autônoma, em vez de apenas absorver passivamente as informações fornecidas.

O ensino abrange também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais nos alunos (Galvão; Casemiro, 2023), mas apesar do papel fundamental da profissão Docente e da evolução das práticas educacionais para atender a um aprendizado mais abrangente e dinâmico, a carreira de Professor enfrenta diversos desafios. Esses problemas podem surgir desde a formação inicial dos futuros Docentes, que muitas vezes vêm de contextos socioeconômicos desfavorecidos e têm a graduação como uma chance de melhora econômica, mas se deparam com o baixo investimento de recursos na educação, a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a carência de materiais pedagógicos que acabam por afetar diretamente o trabalho dos educadores (Pires, 2021).

Conforme Reis (2022), as demandas e exigências das políticas educacionais também impactam diretamente a vida dos Professores, refletindo em uma contínua desvalorização e precarização da profissão. Essa realidade não apenas afeta a qualidade do ensino, mas também compromete o bem-estar e a motivação dos educadores.

E tratando-se de motivação, um fato corriqueiro que está atrelado a prática Docente é o baixo incentivo da sociedade à carreira. Segundo Januário (2016) a partir de dados de sua pesquisa chegou a resultados que mostraram que a visão das pessoas quanto a carreira Docente é variada e influenciada pela mídia, amigos

e pela família e isto aponta que a percepção de valorização ou não da Docência vêm da combinação de diversos fatores, como aspectos pessoais, sociais e financeiros e estes, influenciam a maneira como os indivíduos avaliam a profissão (Neto; Pereira, 2021). Diante desses desafios, a prática Docente requer uma reflexão mais aprofundada sobre os saberes necessários para o exercício da profissão.

### 2.3 SABERES ENVOLVIDOS NA DOCÊNCIA

Antes de adentrar na análise dos saberes Docentes, é importante esclarecer o conceito de "saberes" e distingui-lo do termo "conhecimento". De acordo com Mota (2005), o conhecimento é mais formalizado e culto, sendo construído no ambiente acadêmico, enquanto o saber está mais ligado ao mundo das sensações e experiências, podendo ser construído para além da academia, porém, este trabalho não pretende se aprofundar nessa diferenciação, mas sim, apresentar a tipologia trazida por autores que destacam os saberes envolvidos na prática Docente.

Acerca dos saberes Docentes, existem diversos pesquisadores que descrevem o assunto a partir de variadas perspectivas. Essa pluralidade de concepções, além de contribuir para o avanço e estruturação desse campo de estudo, revela sua profundidade. Desta maneira, neste trabalho serão citados estudos de Maurice Tardif (2002), Selma Pimenta (1998) e Ariza, García e Del Pozo (1997).

Segundo Tardif (2002), a conexão dos Professores com os saberes vai além da simples transmissão de informações. Sua prática envolve a conexão de diferentes saberes, com os quais cada educador possui diferentes interações. Para ele, o saber Docente pode ser caracterizado como uma mistura de saberes provenientes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes oriundos da formação inicial são os conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação de Professores. São aqueles relacionados às ciências educacionais e à pedagogia, destinados à formação científica dos Professores. Esses saberes, que envolvem também os tidos como pedagógicos, apresentam-se como concepções advindas de reflexões sobre a prática educacional, servindo de guia para os futuros profissionais ao explorar os diferentes sistemas de representação da atividade educativa.

Já os saberes disciplinares são os saberes sociais, ou seja, são os produzidos por grupos sociais a partir da tradição cultural, definidos e selecionados pelas instituições universitárias. Os Professores integram esses saberes por meio das disciplinas oferecidas pela universidade, estes dizem respeito aos diversos campos do conhecimento.

Os saberes curriculares dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que são definidos pela instituição escolar, e é a partir destes saberes que os saberes sociais (disciplinares) são apresentados. Resumidamente, os saberes curriculares são os programas educacionais das instituições de ensino que os Professores devem aprender a aplicar.

Por fim, os saberes experienciais, como já prevê o nome, são aqueles integrados no exercício da profissão, pois é nela que são desenvolvidos saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de cada meio. Esses saberes surgem na experiência e, por meio dela, são validados; trata-se de processos práticos individuais e coletivos.

Tardif (2002), ao analisar as múltiplas dimensões do conhecimento profissional, propôs um esquema, disponível no Quadro 1, para reconhecer e categorizar os saberes Docentes, considerando as possíveis fontes de aquisição desses saberes, assim como a forma com que eles podem ser integrados na prática Docente.

**Quadro 1- Os saberes dos Professores.**

<b>Saberes dos Professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho Docente</b>
Saberes pessoais dos Professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de Professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de Professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos Professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional
---	---	---

Fonte: Tardif (2002)

Esse quadro evidencia a complexidade e a diversidade das fontes de conhecimento que compõem o repertório profissional Docente. Ele destaca que esses saberes não se limitam aos conteúdos disciplinares, mas incluem também conhecimentos adquiridos a partir da história de vida pessoal, da formação escolar prévia, da formação profissional e da prática cotidiana na escola. Tardif categoriza esses saberes em diferentes fontes de aquisição, como a família, o ambiente social e a formação formal, e destaca os modos pelos quais esses conhecimentos se integram ao trabalho Docente, seja pela socialização primária, pela formação pré-profissional, pela utilização de ferramentas pedagógicas ou pela prática diária.

Já Pimenta (1998) destaca em seus estudos a formação da identidade Docente. Para ela, os saberes que constituem e configuram a Docência são os saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos.

Os saberes da experiência são aqueles provenientes da prática e podem ser advindos de dois níveis durante a formação do Professor. Enquanto aluno, o indivíduo adquire conhecimentos sobre a Docência ao interagir com Professores, refletindo sua experiência como estudante. Esses saberes também são influenciados pela sociedade, pelas mudanças educacionais ao longo do tempo e pelas questões políticas ligadas à educação, além de serem moldados pelo exercício prévio da prática Docente. O outro nível ocorre durante o exercício da profissão Docente, quando os saberes da experiência são desenvolvidos pelos Professores em sua prática diária.

O conhecimento está relacionado às disciplinas e aos conhecimentos específicos adquiridos durante a formação inicial. Ao contrário das informações, o conhecimento requer habilidades como classificação, análise e contextualização, integrando essas três ao processo de ensino. Essa integração resulta na criação de novas abordagens e reflexões acerca de um referencial.

De acordo com a autora, os conhecimentos pedagógicos podem ser vinculados ao conceito de "saber ensinar". Em uma época específica, houve uma ênfase na interação entre Professor e aluno, destacando uma dimensão mais

psicológica desses conhecimentos. Em outro momento, o foco estava nas técnicas de ensino, destacando um viés mais tecnológico. Esses saberes são a ciência prática da prática escolar e se assemelham aos conhecimentos adquiridos por meio da experiência, já que eles são desenvolvidos por meio da prática social de ensino, onde a construção desses conhecimentos é fundamentada nas experiências acadêmicas e profissionais dos futuros Professores.

Ariza, García e Del Pozo (1997) explicam que os saberes profissionais é frequentemente uma combinação de quatro tipos distintos de conhecimento, originados em momentos e contextos variados para cada pessoa. Esses tipos de saberes geralmente permanecem separados na memória dos indivíduos e se manifestam em diferentes situações. Sendo eles os saberes acadêmicos, as rotinas e guias de ação, os saberes baseados na experiência e as teorias implícitas.

Os saberes acadêmicos se referem aos conhecimentos construídos na academia, sendo eles disciplinares e metadisciplinares, que vão além dos conteúdos, se referindo também à estrutura. Estes são gerados durante a formação inicial e estão relacionados às disciplinas específicas, às disciplinas pedagógicas, à reflexão sobre elas e à epistemologia.

Os saberes baseados na experiência estão relacionados às reflexões que os Professores fazem durante sua prática sobre seu exercício profissional. São conhecimentos cotidianos e envolvem crenças, princípios e concepções que costumam ser socializados entre colegas de trabalho e têm a capacidade de orientar a conduta profissional.

As rotinas e guias de ação dizem respeito à esquematização de tarefas. Elas buscam prever os eventos em sala de aula, assim como a maneira de agir frente a eles. Estão associadas a acontecimentos que geralmente ocorrem com certa frequência, semelhantes a atividades diárias como escovar os dentes ou comer. São conhecimentos resistentes a mudanças, construídos de forma lenta e em grande escala através da influência do ambiente.

Um ponto de encontro referente à tipologia dos saberes dos três autores citados anteriormente são os saberes adquiridos por meio da experiência. Esses saberes, como destacado por Tardif, Pimenta e Ariza, García e Del Pozo, são fundamentais para a prática Docente. Durante a formação inicial, os futuros Professores constroem conhecimentos provenientes das instituições de ensino, das

disciplinas específicas, pedagógicas e da reflexão sobre a prática. No entanto, é na vivência diária da profissão que esses saberes se consolidam e se enriquecem.

Os saberes da experiência incluem uma variedade de aprendizados, desde a interação com colegas e reflexões sobre práticas pedagógicas até a adaptação e mudanças educacionais e sociais. Como salientado por Pimenta (1998), esses saberes não se limitam apenas à experiência como Docente, mas também são moldados pelas vivências como estudante e pela interação com diversos aspectos da sociedade e da política educacional.

Além dos saberes da experiência, os autores também ressaltam a importância dos saberes acadêmicos, disciplinares e curriculares, que fornecem uma base teórica sólida para a prática Docente. No entanto, é a combinação desses saberes com a experiência prática que permite aos Professores desenvolverem uma compreensão mais ampla e profunda de sua profissão.

Portanto, os saberes adquiridos por meio da experiência são um ponto central na formação e no desenvolvimento profissional dos Professores, integrando-se os demais tipos de conhecimento destacados pelos pesquisadores. Essa integração entre teoria e prática é essencial para a prática Docente e para o contínuo aprimoramento da educação

Com relação aos saberes Docentes necessários à prática do Professor de Química, as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Química (2001) definem competências e habilidades que um Licenciado em Química deve adquirir para o exercício da profissão. Essas aptidões resgatam as tipologias dos saberes, uma vez que definem os saberes fundamentais à profissão. Habilidades como “Refletir de forma crítica a sua prática em sala de aula, identificando problemas de ensino/aprendizagem.”, “Possuir conhecimento sólido e abrangente na área de atuação [...]” e “Compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade.” resgatam caracterizações de saberes experienciais, acadêmicos, disciplinares e curriculares, visto que tratam de conhecimentos construídos ao longo da formação e por meio do contato com a sala de aula.

Com base nessa discussão teórica torna-se necessário adotar uma metodologia capaz de investigar como esses tópicos se manifestam na prática do Professor de Química.

### 3 METODOLOGIA

A presente pesquisa visou examinar de que maneira um grupo de Licenciandos em Química da UFRPE avaliam seu processo de formação inicial. Pretendeu-se analisar como a formação inicial impactou na visão dos estudantes acerca da profissão Docente. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo com Licenciandos de Química, que participaram de uma entrevista narrativa. Por buscar descrever e compreender as percepções e opiniões das pessoas, levando em consideração os contextos, as características individuais e as interações sociais que as moldam, essa pesquisa foi classificada como qualitativa.

Acreditou-se que os resultados obtidos pudessem contribuir para a melhoria do processo formacional de Professores de Química e para o avanço das discussões sobre o processo de formação inicial de Licenciandos em Química.

#### 3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A Universidade Federal Rural de Pernambuco é uma instituição de ensino superior com sede localizada na cidade de Recife, no bairro de Dois Irmãos, próxima ao Zoológico de Dois Irmãos e com outras 3 outras unidades, sendo elas as Unidades Acadêmicas de Serra Talhada (UAST) e do Cabo de Santo Agostinho (UACSA), além de Educação a Distância (UAEADTec). A instituição abrange 59 cursos de graduação, na pós-graduação, destaca-se na produção de pesquisa com 58 mestrados e doutorados e oferta Ensino Médio e cursos técnicos no Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (Codai).

#### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram estudantes do curso de Licenciatura em Química da UFRPE Campus Sede, que estão cursando ou já cursaram o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) 4, que é a última disciplina na matriz curricular 2020. O critério de escolha se relacionou com a necessidade de estar concluindo a formação inicial.

### 3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Na coleta de dados, utilizamos como instrumento da pesquisa, a entrevista narrativa, guiada por questões problematizadoras. As entrevistas narrativas são métodos flexíveis que buscam explorar aspectos específicos por meio das histórias de vida dos entrevistados. Esse tipo de entrevista incentiva os participantes a compartilhar experiências de suas vidas e contextos sociais, valorizando sua própria forma de expressão. O objetivo é que o entrevistador tenha uma influência mínima, permitindo que a perspectiva de cada participante se revele por meio de sua fala (Muylaert *et al.*, 2014).

Dessa forma, a escolha da entrevista narrativa como instrumento de pesquisa se justifica, pois possibilita captar as impressões e percepções dos participantes, ao incentivar os participantes a expressarem suas experiências em seus próprios termos.

### 3.4 ETAPAS DA PESQUISA

Inicialmente, foi elaborada uma versão preliminar do instrumento de pesquisa em diálogo como o objetivo central da pesquisa que seria compreender as impressões dos Licenciandos em Química da UFRPE sobre a formação inicial e identificar possíveis pontos de melhoria.

O instrumento de pesquisa foi uma entrevista narrativa em que as exmanentes (questões de pesquisa ou de interesse do pesquisador) foram pensadas e definidas. Essas questões visaram orientar a conversa entre o entrevistado e o entrevistador a fim de abordar os temas tratados na pesquisa e assim atender os objetivos estabelecidos. A seguir, são indicadas as questões no quadro 2.

**Quadro 2 - Questões problematizadoras elaboradas para a entrevista.**

<b>Exmanentes</b>
1- Como foi seu processo formativo na universidade?
2- Você acredita que tenha faltado algo?

3- Qual era a sua visão da carreira Docente antes da graduação?
4- Qual a sua visão agora?
5- Você considera que sua visão anterior e após o ingresso na graduação mudou? Por quê?
6- Como avalia seu processo de formação inicial? Suficiente, parcialmente suficiente ou insuficiente? Por quê?

Fonte: Os autores (2024)

No Quadro 3, apresentamos a relação entre os instrumentos de coleta de dados e os objetivos específicos da pesquisa que os tais buscam atender.

**Quadro 3 - Relação entre o instrumento de pesquisa e os objetivos da pesquisa.**

<b>Instrumentos da pesquisa</b>	<b>Objetivos</b>
Questões 3 e 4.	Identificar as impressões dos Licenciados sobre a carreira Docente no decorrer da formação inicial.
Questão 5.	Elencar fatores que influenciaram a visão dos Licenciandos sobre a carreira Docente no decorrer da sua formação inicial.
Questão 1,2 e 6.	Destacar as impressões dos Licenciandos acerca de seu processo formativo inicial.

Fonte: Os autores (2024)

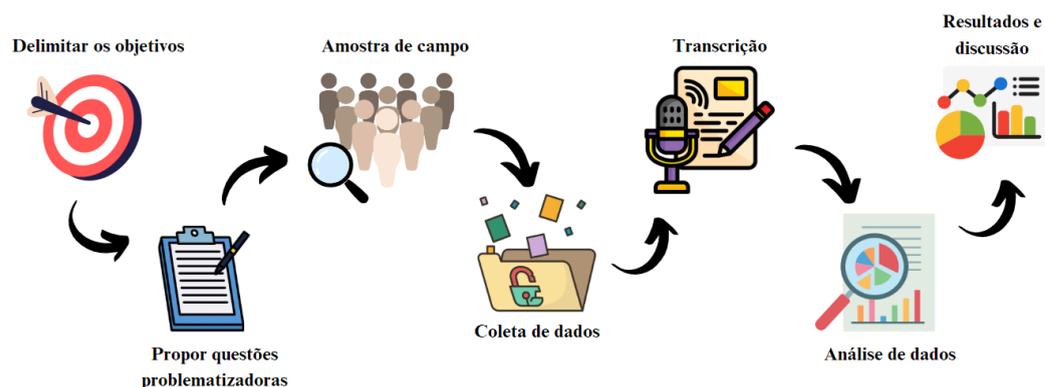
Na etapa posterior, foi feita uma exploração de campo, a fim de se definir possíveis sujeitos para a pesquisa. Dessa forma, foram selecionados dez Licenciandos, tendo como critério estar cursando ou ter cursado a disciplina ESO 4.

A fase seguinte consistiu Ação de campo, nela foram realizadas as entrevistas narrativas com os Licenciandos selecionados, com o auxílio de um aparelho celular com um gravador para que se pudesse documentar a entrevista.

As entrevistas aconteceram na própria universidade em espaços sem agitação e sem a presença de qualquer outro sujeito que não fosse o entrevistador e o entrevistado. A duração das entrevistas não teve tempo estipulado, pois cada sujeito trouxe uma narrativa única que ocorreu em diferentes intervalos para cada um deles. No início de cada entrevista, o pesquisador passou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os Licenciandos assinassem. Em seguida, o entrevistador explicou que seriam feitas 6 perguntas onde o participante teria tempo livre para respondê-las e que suas respostas seriam gravadas. Após toda explicação, o gravador foi ativado e as perguntas foram feitas ao entrevistado. O processo foi repetido para cada participante.

As etapas vivenciadas estão indicadas na Figura 1.

**Figura 1-** Esquema da metodologia



Fonte: Os autores (2024)

### 3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Os dados provenientes deste estudo foram tratados com estrita confidencialidade, sendo compartilhados exclusivamente em eventos científicos ou publicações especializadas. Além disso, a identidade dos envolvidos permanecerá em absoluto anonimato, garantindo-se total sigilo em relação à sua contribuição. Nesse sentido, os dez Licenciandos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram identificados pelos códigos L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9 e L10.

### 3.6 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi feita por meio da transcrição dos áudios das entrevistas narrativas (APÊNDICES A-F). Os dados foram examinados por meio de técnicas qualitativas, utilizando, em alguns casos, pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2010), como a categorização que é um processo estruturalista que busca identificar padrões e tendências nas respostas dos participantes e assim organizar (inventário) e categorizar (classificação).

As categorias foram elaboradas *a posteriori*, buscando identificar padrões e temas recorrentes nas respostas dos entrevistados. Elas foram definidas com base nas questões problematizadoras formuladas pelo entrevistador, que tinham como objetivo explorar aspectos específicos do tema de pesquisa. O processo de categorização envolveu a leitura minuciosa e repetida das falas, seguido da identificação de unidades de significado, que foram agrupadas de acordo com sua afinidade temática.

Ao final do processo foram elaboradas 16 categorias, sendo elas: clássica, fundamental, realista, positiva, negativa, reflexiva, vivências e experiências, desafiador, estruturado, construtivo, relação entre teoria e prática, incentivo à Docência, abordagem de conteúdo do ensino médio, suficiente, insuficiente e parcialmente suficiente.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, foram analisados os resultados da entrevista narrativa que abordou a percepção dos Licenciandos sobre a prática Docente. Inicialmente, realizou-se a identificação das impressões dos Licenciandos no decorrer da formação inicial em relação à prática Docente. Em seguida, foram elencados os fatores que influenciaram a visão dos Licenciandos sobre a carreira Docente no decorrer da sua formação inicial. Por fim, investigou-se a percepção dos Licenciandos acerca de seu processo formativo inicial.

### 4.1 IDENTIFICAÇÃO DAS IMPRESSÕES DOS LICENCIANDOS NO DECORRER DA FORMAÇÃO INICIAL EM RELAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

Para analisar as impressões dos Licenciandos sobre a formação inicial em relação a prática Docente, consideramos as respostas dos entrevistados das seguintes questões:

- Questão 3 (Qual era a sua visão da carreira Docente antes da graduação?);
- Questão 4 (Qual a sua visão agora?).

Essas questões foram analisadas a partir das categorias descritas no quadro 4.

**Quadro 4 - Relação entre o primeiro objetivo específico e as categorias elaboradas**

Objetivo			
Identificar as impressões dos Licenciandos sobre a carreira Docente no decorrer da formação inicial.			
Questão 3		Questão 4	
Qual era a sua visão da carreira Docente antes da graduação?		Qual a sua visão agora?	
Categorias	Quantidade	Categorias	Quantidade
Fundamental (L1, L4, L10)	3	Negativa (L1)	1
Clássica (L5, L6, L8)	3	Positiva (L3, L8, L9, L10)	4
Realista (L2, L3, L7, L9)	4	Reflexiva (L2, L4, L5, L6, L7)	5

Fonte: Os autores (2024)

Observamos a partir da categorização da questão 3 que as categorias que mais se destacaram foram “Fundamental”, “Realista” e “Clássica”. Em relação à primeira, notamos que alguns Licenciandos acreditam que a profissão Docente possui um papel fundamental na formação da sociedade e no desenvolvimento dos indivíduos. Para eles, a carreira de Professor tem um importante impacto na vida dos estudantes e na sociedade de uma maneira mais geral.

Os recortes relacionados às respostas de L1 e L2, indicados a seguir, sinalizam que esses Licenciandos percebem a profissão Docente como uma atividade de grande impacto e responsabilidade social.

L1: “[...] a carreira Docente eu sempre levei ela como uma das mais importantes porque é aquela né, que forma todas as outras [...]”

L4: “[...] acredito, que o papel do Professor ele transcende as paredes da sala de aula, ele tem o poder de influenciar significativamente o mundo, as pessoas e a sociedade [...] por meio da educação o Professor pode catalisar mudanças positivas.”

Nesses recortes, percebemos que eles reconhecem que o papel do Professor vai além da simples transmissão de conhecimentos dentro das escolas, sendo também um agente de transformação pessoal e social.

Bulgraen (2010) tem uma linha de raciocínio semelhante. Para ela, ensinar vai além da simples transmissão de conhecimento, é na verdade, proporcionar ao aluno oportunidades para recriar e interpretar esse conhecimento de forma crítica. O Professor atua como um mediador, facilitando o acesso do aluno a esses saberes, promovendo e estimulando sua participação ativa e crítica no contexto social.

Para Galvão e Casemiro (2023), o papel do Professor também vai além de transmitir conteúdo, seu ofício inclui a identificação das necessidades individuais dos alunos e a adaptação de sua abordagem educacional de acordo com essas necessidades. Nesse contexto, a escola desempenha um importante papel na educação cidadã, em que o Professor contribui para aspectos sociais como a promoção da valorização da diversidade cultural, dos direitos humanos e da sustentabilidade.

A partir dessas considerações, podemos perceber que tanto os Licenciandos quanto os autores citados concordam que a profissão Docente é uma missão de

grande responsabilidade social, capaz de influenciar fortemente não apenas o aprendizado individual, mas também o desenvolvimento coletivo e a construção da sociedade.

Para a categoria “Realista”, identificamos que quatro Licenciandos tinham uma visão de que ser Professor é uma tarefa complexa e exigente, que envolve enfrentar diversos desafios no dia a dia. Entre as adversidades mencionadas pelos Licenciandos estão a falta de valorização da profissão e as difíceis condições de trabalho. A seguir apresentamos os recortes das respostas de L3 e L9.

L3: “[...] eu nunca quis ir para essa área da Licenciatura pelo fato do financeiro, já que eu vim de família pobre [...]”

L9: “[...] eu via a carreira Docente antes de entrar na graduação como uma carreira, não com poucas oportunidades, mas que tem muito trabalho e pouca retribuição financeira [...]”

Relatos como esses demonstram que esses Licenciandos têm algumas percepções negativas e ressaltam desafios ao considerar a carreira Docente. Pires (2021) destaca que a profissão Docente enfrenta sérios obstáculos devido principalmente à falta de valorização adequada dos profissionais, condições de trabalho inadequadas, falta de incentivos, carga horária elevada e ausência de reconhecimento pelo trabalho realizado. E, segundo ela, estes fatores têm levado muitos profissionais a desistirem da carreira Docente, enquanto aqueles que permanecem, frequentemente sofrem com problemas físicos e/ou psicológicos.

Segundo Reis (2022), o trabalho Docente está sujeito a mudanças conforme as determinações legais, porém, enfrenta um processo contínuo de desvalorização e desprofissionalização. Essas análises sublinham a urgência de melhoras nas condições de trabalho e valorização dos Professores, garantindo não apenas um ambiente mais saudável para o exercício da profissão, mas também uma educação de qualidade para todos os estudantes.

A categoria “Clássica” diz respeito a uma visão mais conteudista da profissão Docente, em que tal carreira seria resumida a repassar os conteúdos em sala de aula. A seguir apresentamos os recortes das respostas de L6 e L8.

L6: “Antes da graduação, na minha visão a Docência era mais para repassar o conhecimento.”

L8: “[...] uma visão do Professor como aquele ser humano que tá ali na frente do quadro passando

os conteúdos [...]”

Os fragmentos anteriores evidenciam essa visão de que a Docência se resume principalmente à transmissão de conhecimentos específicos durante as aulas. Essa perspectiva simplificada da profissão Docente destaca o papel do Professor como aquele que apenas repassa informações aos alunos, sem considerar outros aspectos importantes do processo educativo.

Perspectivas como essas estão vinculadas ao ensino tradicional, que concebe o Professor como o ponto central de todo o processo educativo. Nessa abordagem, o foco principal do Professor é transmitir seus conhecimentos sobre disciplinas e conteúdos utilizando-se de diferentes métodos e recursos, com a preocupação central de garantir a aprendizagem adequada dos alunos em sala de aula (Vidal, 2002).

Para Andrade (2014), até os tempos atuais, quando se trata do ensino tradicional, o aluno segue as instruções recebidas sem questionar, o que resulta na perda da oportunidade de contextualizar os conteúdos. Isso acontece tanto na disciplina de Química quanto em outras áreas, prejudicando o aprendizado ao não incentivar a reflexão crítica por parte do aluno.

Essas análises evidenciam que ainda persistem percepções tradicionais na educação atual, destacando a urgência de repensar o papel do Professor no contexto educacional contemporâneo, já que é fundamental promover uma abordagem mais abrangente e focada no desenvolvimento integral dos estudantes, que vá além da simples transmissão de conhecimentos.

A categorização da questão 4 também resultou em três categorias, sendo elas “Positiva”, “Negativa” e “Reflexiva” que se referem a visão dos Licenciandos acerca da carreira Docente após o ingresso no ensino superior. A primeira classificação se refere aos Licenciandos que têm uma visão atual da profissão de Professor positiva, ou seja, aqueles que reconhecem a Docência como uma atividade fundamental capaz de promover mudanças no âmbito social. A seguir apresentamos os recortes das respostas de L3 e L8.

L3: “[...] é uma visão, onde eu consigo ver futuro, onde eu consigo ver transformação, consigo ver que a gente consegue mudar vidas e impactar vidas [...] por que a gente consegue influenciar e impactar de várias formas não só conteudista [...] eu vejo como realmente uma profissão transformadora [...] então eu vejo na profissão Docente agora uma profissão de possibilidades.”

L8: “[...] entendo agora que o Professor é um profissional que tem que estudar formas diversas e diversas maneiras e métodos de fazer o estudante aprender e conseguir alcançar as habilidades necessárias para sua formação na educação básica, e vejo o Professor como aquele ser pesquisador, que pesquisa, que estuda, que constrói o processo de aprendizagem [...]”

O Licenciando L3 destaca a Docência como uma profissão de "possibilidades", capaz de "mudar e impactar vidas", sublinhando o papel do Professor não apenas como transmissor de conteúdo, mas como agente de transformação social. Já que, por meio de orientações, intervenções e mediações, o Professor estimula os alunos a desenvolverem pensamento crítico e a se posicionarem como protagonistas de sua própria aprendizagem (Bulgraen, 2010). Já o Licenciando L8 enfatiza a importância do Professor como "pesquisador", alguém que estuda e desenvolve métodos diversificados para promover o aprendizado e alcançar as habilidades necessárias na educação básica.

Os Licenciandos que se enquadram na categoria "Reflexiva" demonstram uma percepção crítica sobre a realidade da carreira Docente, considerando tanto os desafios práticos quanto às exigências da profissão. A seguir apresentamos os recortes das respostas de L2 e L4.

L2: “[...] é uma carreira muito mais árdua, muito mais cansativa do que eu pensava antes né, existe muito mais planejamento, existe muito mais flexibilidade em relação a tudo, existe também uma questão de adquirir muito conhecimento não só químico da sua área, mas também pedagógico para que suas aulas consigam atingir o número máximo de alunos.”

L4: “[...] há uma série de desafios e muitos obstáculos que permeiam essa profissão. Um desses desafios é a falta de estrutura e valorização, a carreira Docente, ela enfrenta muitos obstáculos estruturais desde a escassez dos recursos na sala de aula, principalmente das escolas públicas, até urgência de suporte adequado para o desenvolvimento profissional de Professores, e essa falta de estrutura ela pode limitar o ensino e aprendizagem e o que afeta diretamente à qualidade da educação que a gente pretende oferecer.”

O Licenciando 2, por exemplo, destaca a necessidade de planejamento constante, flexibilidade, e conhecimento, mas não apenas o conteúdo específico de sua área, mas também o conteúdo pedagógico. Já o L4 enfatiza desafios estruturais, como a falta de recursos e de valorização profissional, especialmente em escolas públicas, e a urgência de um suporte para o desenvolvimento contínuo dos Docentes. Essa visão reflexiva revela um entendimento mais profundo e complexo sobre a Docência, que vai além da idealização da profissão e reconhece a necessidade de superação de barreiras para garantir uma educação de qualidade.

Na categoria "negativa", um participante expressou sua insatisfação com a falta de alinhamento entre sua prática acadêmica e as exigências do mercado de trabalho, segue o trecho do Licenciando 1.

L1: "A minha visão é que são cinco anos estudando para passar para ganhar o diploma no final para fazer tudo diferente na sala de aula [...]"

Essa insatisfação sugere que o Licenciando sente que a formação recebida ao longo do curso não o preparou adequadamente para os desafios concretos da prática Docente, como a necessidade de adaptar métodos e conteúdos para contextos variados e lidar com situações complexas e imprevistas do cotidiano escolar. O trecho do L1 revela uma frustração com o fato de que, apesar dos anos de estudo, a realidade da sala de aula exige habilidades, conhecimentos e estratégias que não foram, segundo sua visão, plenamente desenvolvidos durante a formação acadêmica, evidenciando uma lacuna entre a teoria abordada na universidade e a prática necessária no ambiente educacional, um dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019).

Essas análises permitem compreender as percepções dos Licenciandos sobre a carreira Docente ao longo de sua formação inicial, destacando uma diversidade de visões que variam de perspectivas idealistas e positivas a críticas e realistas. Observa-se que a formação acadêmica é um momento de transformação, no qual concepções sobre a Docência são consolidadas, alteradas ou mesmo desafiadas pelos conhecimentos adquiridos e pelas experiências vividas.

#### 4.2 FATORES QUE INFLUENCIARAM A VISÃO DOS LICENCIANDOS SOBRE A CARREIRA DOCENTE NO DECORRER DA SUA FORMAÇÃO INICIAL

Para elencar os fatores que influenciaram a visão dos Licenciandos no tocante à prática Docente no decorrer da formação inicial, consideramos as respostas dos entrevistados da seguinte questão:

- Questão 5 (Você considera que sua visão anterior e após o ingresso na graduação mudou? Por quê?);

Analisamos essa questão a partir da categoria presente no **quadro 5**:

**Quadro 5 - Relação entre o segundo objetivo específico e a categoria elaborada.**

Objetivo	
Elencar fatores que influenciaram a visão dos Licenciandos sobre a carreira Docente no decorrer da sua formação inicial.	
Questão 5	
Você considera que sua visão anterior e após o ingresso na graduação mudou? Por quê?	
Categoria	Quantidade
Vivências e experiências (L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L10)	10

Fonte: Autor (2024)

Para a primeira parte da questão 5 “Você considera que sua visão anterior e após o ingresso na graduação mudou?” Obtivemos unanimemente a resposta “sim” e referente ao motivo selecionamos a categoria “Vivências e experiências” que englobou todas as respostas dos Licenciandos. A seguir apresentamos os recortes das respostas de L6, L2 e L9.

L6: “[...] ao decorrer do curso eu fui vendo melhor como estar em sala de aula tanto nas matérias e na parte teórica, quanto na parte de prática e também nos programas que, como eu participei do residência eu pude mais ou menos observar as aulas e o que é que a Professora fazia nas aulas como era uma aula interessante para os alunos como fazer eles aprenderem mais e também teve os estágios quando a gente também pode ver essa observação de aula pode aplicar.”

L2: “[...] quando a gente passa ter experiência né, em sala de aula com pré-vestibulares de modo geral, com a Docência em si, a gente consegue realmente ver a vivência ali, o que ocorre a cada dia, seja a flexibilidade, o cansaço tudo que é envolvido naquele momento e o que nos motiva a permanecer nessa profissão.”

L9: “[...] mas pelo programa de residência pedagógica que me proporcionou essa aproximação com a sala de aula e perceber que é uma coisa que eu gosto.”

As respostas dos Licenciandos indicam que a experiência na Docência foi fundamental para a mudança de percepção sobre a sua atividade profissional. O

contato direto com a realidade da sala de aula, por meio de programas como a residência pedagógica e estágios, permitiu aos futuros Professores uma visão mais concreta e detalhada sobre a profissão. L6 menciona que, ao longo do curso, teve a oportunidade de observar de perto como conduzir aulas interessantes e diversificadas, aprendendo diretamente com as práticas dos Professores em atividade. Parte desta oportunidade pode estar vinculada aos Estágios Supervisionados Obrigatórios que permitem que o futuro profissional tenha a oportunidade de se aproximar de sua área de atuação, refletindo sobre sua prática e buscando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem (Filho, 2009).

Para L2, o envolvimento em atividades práticas, como as aulas de pré-vestibular, trouxe uma compreensão mais profunda dos desafios diários da Docência, desde a necessidade de flexibilidade até a superação do cansaço, revelando também o que motiva a continuar na profissão. Este tipo de compreensão resgata a tipologia dos saberes de Tardif (2002), Pimenta (1998) e Ariza, García e Del Pozo (1997) em especial os saberes experienciais ou da experiência, uma vez que, para os autores, é na prática da profissão que todos os saberes se consolidam, ressaltando que é por meio dela que o Professor pode compreender as diversas facetas da carreira como os desafios citados pelo Licenciando.

Já L9 destaca que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi essencial para reforçar sua afinidade com o ensino, ao proporcionar uma experiência de aproximação direta com o ambiente escolar e confirmar seu interesse pela Docência. Isto é possível porque o PRP parte do princípio da imersão dos alunos nas atividades escolares (Freitas *et al.*, 2020).

#### 4.3 PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS ACERCA DE SEU PROCESSO FORMATIVO INICIAL

Para destacar as impressões dos Licenciandos sobre seu processo formativo, consideramos as respostas dos entrevistados das seguintes questões:

- Questão 1 (Como foi seu processo formativo na universidade?);
- Questão 2 (Você acredita que tenha faltado algo?);
- Questão 6 (Como avalia seu processo de formação inicial? Suficiente, parcialmente suficiente ou insuficiente? Por quê?);

Analisamos essas questões a partir das categorias presentes no **quadro 6**.

**Quadro 6 - Relação entre o terceiro objetivo específico e as categorias elaboradas.**

Objetivo					
Destacar as impressões dos Licenciandos acerca de seu processo formativo inicial.					
Questão 1		Questão 2		Questão 6	
Como foi seu processo formativo na universidade?		Você acredita que tenha faltado algo?		Como avalia seu processo de formação inicial? Suficiente, parcialmente suficiente ou insuficiente? Por quê?	
Categorias	Quantidade	Categorias	Quantidade	Categorias	Quantidade
Desafiador (L1, L8, L10)	3	Relação entre teoria e prática (L3, L5, L6, L7, L9, L10)	6	Suficiente (L2)	1
Estruturado (L2)	1	Incentivo à Docência (L1, L2)	2	Parcialmente suficiente (L1, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L10)	8
Construtivo (L3, L4, L5, L6, L7, L9)	6	Abordagem de conteúdos do ensino médio (L4, L8)	2	Insuficiente (L9)	1

Fonte: Autor (2024)

Para a questão 1, referente ao processo formativo dos Licenciandos, elaboramos três categorias, sendo elas “Desafiador”, “Estruturado” e “Construtivo”. A primeira classificação corresponde aos Licenciandos que perceberam adversidades durante seu processo formativo. Esses desafios incluem dificuldades como a necessidade de conciliar trabalho e estudos, limitações financeiras, e as complexidades impostas por contextos externos, como a pandemia do COVID-19, que afetou o andamento do curso e o modo de aprendizagem. Encontramos exemplos disso nos depoimentos dos Licenciandos L1 e L8.

L1: “O meu processo formativo na universidade foi um pouco complicado porque eu precisei trabalhar e não consegui me dedicar integralmente ao curso da maneira que eu gostaria [...]”

L8: “Meu processo formativo na Universidade foi um pouco complexo porque eu iniciei meu curso em 2019.2, tive seis meses de aula presencial e em 2020 veio a pandemia e me jogou nas aulas remotas, então acredito que interferiu bastante na minha formação [...]”

Esses depoimentos demonstram alguns desafios enfrentados pelos futuros Docentes com destaque aos impactos do Coronavírus mundialmente. Conforme destacado por Pires (2021), a profissão Docente já enfrentava uma série de desafios e incertezas ao longo de sua trajetória, os quais foram agravados pela pandemia do COVID-19, em que os Professores tiveram que se reinventar, aprendendo a operar novas ferramentas e adotando diferentes formas de ensino para continuar sua prática pedagógica.

Reis (2022) destaca que a prática Docente envolve inúmeras demandas que impactam diretamente a vida dos Professores, como a obrigação de cumprir o calendário escolar, ajustar as metodologias para manter o interesse dos alunos, desafio que se tornou ainda mais evidente após a retomada das aulas presenciais, e lidar com as constantes influências das políticas públicas de educação em sua rotina de trabalho. Ambos os autores, portanto, apontam que a pandemia não apenas trouxe novos desafios, mas também intensificou os já existentes, exigindo dos Docentes uma adaptação e inovação contínuas.

A segunda categoria, “Estruturado”, refere-se aos Licenciandos que consideraram seu processo formativo mais organizado e sistemático, ainda que enfrentando algumas dificuldades. Eles percebem a formação como bem planejada.

L2: “[...] eu posso dizer que meu processo formativo ele foi muito bem estruturado, para que eu pudesse escolher realmente a área que eu queria seguir, então eu pude participar de vários programas [...] de modo geral eu acredito que ele foi bem fundamentado.”

O relato de L2 sugere que, durante sua formação, ele teve a oportunidade de vivenciar diferentes experiências, que lhe permitiram desenvolver habilidades e explorar diversas áreas de atuação. Isso é semelhante ao que propõe García (1999), ao afirmar que as práticas e conhecimentos construídos na formação inicial qualificam o exercício Docente.

Para Silva e Oliveira (2009), a formação de um Professor de Química requer que o Licenciado saia da academia tendo um sólido conhecimento tanto da disciplina quanto de suas metodologias de ensino. Isso envolve diversos aspectos, pois ensinar demanda a compreensão tanto dos conteúdos químicos quanto das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da Química.

A visão de García (1999) e as recomendações de Silva e Oliveira (2009) reforçam a necessidade de uma formação que una o domínio dos conteúdos e das

metodologias de ensino, preparando os futuros Professores para enfrentar os desafios da sala de aula.

Já a terceira categoria, “Construtivo”, inclui Licenciandos que compreendem o processo formativo como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, apesar dos desafios. Eles relatam que a experiência da formação, mesmo com obstáculos, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades. Esses Licenciandos destacam a importância do aprendizado prático e das reflexões críticas sobre a prática Docente, que os prepararam melhor para os desafios da sala de aula. A seguir apresentamos os recortes das respostas de L3 e L6.

L3: “[...] teve alguns altos em baixo, mas aí eu acho que por conta também do contato direto com alguns Professores, que por ter o pensamento de ser mais pesquisador na área de Química mesmo aplicada, sem ser na área de ensino de química [...] eu me dei com muitos Professores que tinha esse lado mais humano que tinha um lado que realmente pensava no processo de aprendizagem, mas aí sempre tem um ou outro que o importante para eles era fazer as pesquisas e a parte da disciplina em si ficava meio solta para a gente.”

L6: “[...] durante esses 5 anos eu pude experimentar alguns programas da Docência e também as matérias que ajudam muito a você entender melhor a Química e o ensino, teve suas turbulências no período da pandemia, onde a gente teve que se acostumar com remoto, um novo jeito de ensinar, um novo jeito de aprender, então teve alguns problemas com relação a esse aspecto [...]”

A fala do Licenciando 3 sugere uma desconexão entre a pesquisa e o ensino, que deveriam integrar os conhecimentos científicos e pedagógicos, respectivamente. Essa falta de articulação remete à crítica de Pimenta e Lima (2006), que apontam que os currículos de formação muitas vezes são compostos por um conjunto de disciplinas isoladas, sem clareza sobre suas relações internas e com a realidade que as fundamenta.

L6 também contribui para essa discussão ao relatar sua experiência durante a pandemia. Ele menciona que, apesar das dificuldades e da necessidade de adaptação ao ensino remoto, a oportunidade de participar de diferentes programas de Docência e disciplinas foi fundamental para aprofundar sua compreensão sobre Química e seu ensino. Nesse contexto, é crucial pensarmos em uma formação que ofereça aos Professores espaço e tempo para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão sobre suas dimensões pessoais, profissionais e coletivas (Lomba; Faria, 2022). Essa necessidade se torna evidente na fala do Licenciando 6, que destacou como esses elementos foram mais claros em sua experiência com programas de Docência e certas disciplinas, em contraste com o

Licenciando 3, que percebeu uma maior desconexão entre os aspectos científicos e pedagógicos durante sua formação, refletindo até no quadro Docente.

Para categorização das respostas para a questão 2 que diz respeito a possíveis carências percebidas pelos Licenciandos durante sua formação, destacamos três categorias, sendo elas “Relação entre teoria e prática”, “Incentivo à Docência” e “Abordagem de conteúdos do ensino médio”. A primeira classificação, “Relação entre teoria e prática”, refere-se à percepção dos Licenciandos de que há uma desconexão entre os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso e sua aplicação prática em contextos reais. A seguir apresentamos os recortes das respostas de L3 e L7.

L3: “[...] poderia ter um contato maior dentro das escolas, conhecer mais o chão da escola, porque acaba sendo algo que distancia muito a gente, a gente vai estar dentro da escola, a gente tá se formando para ser futuros Professores, e ninguém aprende a ser futuro Professor só com as teorias [...]”

L7: “[...] realmente viver mais experiências, bom com a pandemia e tudo que foi vivido, todas as experiências que a gente tem no curso de Química sobre Docência chega apenas no estágio IV para quem não participa de projetos como o PIBID e a residência pedagógica então o único momento por exemplo que eu tive de vivência em sala de aula, foi quando eu paguei o estágio 3, nos estágios 2 e 3 na verdade, então assim, eu senti muita falta disso de viver a realidade que a gente vai sair né?, quando se formar. Então muitos vão pras escolas para sala de aula, mas a gente só tem essa experiência no final do curso [...]”

Isto retoma as ideias de Pimenta e Lima (2006) acerca da falta de articulação entre teoria e prática nos currículos de formação, relatando que, sem experiências práticas ao longo do curso, os futuros Professores se sentem despreparados para a realidade do ambiente escolar.

Quanto à abordagem teoria e prática, documentos como a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019) ressaltam que é importante unir teoria e prática pedagógica, aproveitando a formação e as experiências anteriores dos Professores. Além disso, enfatizam a necessidade de estimular o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo dos jovens, seja nas instituições de ensino ou em atividades Docentes. Eles ressaltam que é fundamental que a formação inicial integre o conhecimento teórico com a prática pedagógica, permitindo uma imersão dos Licenciandos na realidade das salas de aula, que para os dois Licenciandos não foi bem desenvolvida.

A categoria “Incentivo à Docência” engloba as particularidades identificadas pelos Licenciandos no que se refere ao estímulo à carreira Docente. Os Licenciandos que se encaixam nessa classificação reconhecem uma falta de incentivo ao segmento educacional. A seguir apresentamos os recortes das respostas de L1 e L2.

L1: “[...] deveriam ter mais vagas ou mais programas de incentivo à Docência [...] não esperando chegar aos estágios obrigatórios, que já são da metade do curso em diante.”

L2: “[...] eu senti muito falta de ações relacionadas a área de educação, não to falando de conteúdo relacionado a educação, mas sim sobre ações, ações formativas para Professores, ações possam realmente colocar a prática de sala de aula dentro da universidade, a gente viu muitas partes teóricas, nas quais muitos Professores não aplicam o que diziam e a gente não tinha a prática do que era estudado [...].”

Tais impressões podem estar atreladas a fatores supracitados como o distanciamento do viés pedagógico e científico analisado por Pimenta e Lima (2006) e a fala do Licenciando L3 referente a questão “Como foi seu processo formativo na universidade?” que ressaltou uma espécie de ruptura entre pesquisa e o ensino, sem considerar a pesquisa em ensino, que agora retomando a questão atual não é tão divulgada e incentivada segundo os Licenciando 1 e 2.

A terceira categoria “Abordagem de conteúdos do ensino médio” aponta para a percepção dos Licenciandos em relação ao tratamento dos conteúdos que serão ensinados na educação básica. Os Licenciandos desta categoria indicam que a formação não aborda todos os conteúdos do ensino médio ou não os prepara para ensinar esses conteúdos de forma contextualizada e aprofundada aos alunos. A seguir apresentamos os recortes das respostas de L4 e L8.

L4: “[...] sinto que alguns temas de conteúdos que são essenciais no ensino médio mereciam um aprofundamento mais detalhado, como o curso, ele se destina aos Professores para o ensino básico, eu entendo que a ênfase na pedagogia e na didática são fundamentais para a educação de qualidade, mas alguns temas específicos da Química muitas vezes que são abordagens no ensino médio, né? poderiam ser explorados com um pouco mais de profundidade [...].”

L8: “[...] faltou mais disciplinas voltadas para a questão da formação de Química geral porque nós nos aprofundamos muito no curso em disciplina como Química orgânica é físico-química e às vezes fica faltando conteúdos de Química básica que são os conteúdos que tratamos com os estudantes do ensino médio que preferencialmente, onde vamos atuar como um Licenciado em Química.”

Os dois Licenciandos que fazem parte desta categoria concordam quanto a necessidade de uma ênfase em disciplinas que busquem tratar dos conteúdos químicos do ensino médio, porém um considera que o enfoque é dado às disciplinas pedagógicas e o outro às disciplinas científicas só que muito aprofundadas.

Esta categoria remete a tipologia dos saberes, em particular aos saberes disciplinares (Tardif, 2022), do conhecimento (Pimenta, 1998) e os acadêmicos (Ariza, García e Del Pozo, 1997) uma vez que as três estão atreladas aos conhecimentos construídos na academia, por meio das disciplinas, os quais os Licenciandos consideram não terem sido tão trabalhados quanto necessário para exercício do ofício.

Por fim, para a questão 6 “Como avalia seu processo de formação inicial? Suficiente, parcialmente suficiente ou insuficiente? Por quê?” As categorias corresponderam a escala de satisfação estabelecida. Foram 8 respostas se referindo à formação inicial como “parcialmente suficiente”, 1 como “suficiente” e outra como “insuficiente”. A seguir apresentamos os recortes das respostas de L3, L2, L7e L9.

L3: “[...] mas eu considero esqueceu em si quando eu falo mais da prática, eu acho que falta mais prática no ensino a gente precisa, a gente tem que falar mais de ir para escola, a gente precisa preparar mais aulas aplicar mais aulas para conhecer, conhecer como é que funciona as coisas porque ser Professor, a prática do Professor é estar em sala de aula [...] então acredito que ela fica parcialmente suficiente.”

L2: “Eu considero que o meu processo de formação Inicial, ele foi suficiente sim, houve só a falha da questão da iniciação científica voltada para área de ensino ou educação [...]”

L7: “Então eu avaliaria como parcialmente suficiente [...] eu sinto que poderia melhorar na questão do componente curricular e trazer outras vivências para além dos estágios supervisionados e sim de vivências realmente diretamente com alunos fazendo o processo de Docência mais cedo no curso.”

L9: “O meu processo de formação Inicial, eu acho que foi interessante, mas insuficiente porque não tem, só pagando as cadeiras de ESO, uma oportunidade suficiente não só para colocar em prática tudo que a gente produziu em metodologia e didática[...].”

Os resultados obtidos a partir das respostas dos Licenciandos nos mostraram que a maior parte dos participantes avaliam a formação inicial como "parcialmente

suficiente". Essa categoria, representada por depoimentos como os de L3 e L7, aponta para uma baixa frequência de experiências práticas ao longo do curso. L3 enfatiza a necessidade de uma maior inserção nas práticas escolares, enquanto L7 sugere que o curso deveria proporcionar oportunidades de Docência prática mais cedo, e não apenas nos estágios supervisionados. Essas falas indicam a importância de uma maior articulação entre teoria e prática durante a formação, de modo a preparar melhor os futuros Professores para os desafios do cotidiano escolar.

Por outro lado, L2 avalia a formação como "suficiente", embora com ressalvas. Ele menciona que a formação atendeu suas expectativas, exceto pela ausência de ações voltadas a pesquisas na área de ensino. A resposta de L9, que considera o processo "insuficiente", reflete uma crítica mais profunda ao formato da formação inicial. Ele destaca que as disciplinas obrigatórias, como as de Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), não foram suficientes para aplicar de forma prática os conhecimentos pedagógicos adquiridos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nesta pesquisa evidenciam a complexidade da formação inicial dos Licenciandos em relação à prática Docente, destacando tanto as impressões positivas quanto os desafios enfrentados ao longo do curso.

Em relação às impressões dos Licenciandos sobre a carreira Docente no decorrer da formação inicial, foi possível observar que nenhum participante manteve as percepções que tinha da profissão após o ingresso na universidade, isso revela um processo de amadurecimento e transformação das impressões do grupo, evidenciando que as experiências e os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica influenciam diretamente na compreensão e na visão que os Licenciandos têm sobre a Docência.

No tocante aos fatores que influenciaram a visão dos Licenciandos sobre a carreira Docente no decorrer da sua formação inicial, as vivências práticas dentro e fora da universidade mostraram-se o principal motivo para a mudança da percepção dos Licenciandos acerca da profissão Docente, ressaltando a importância da experiência direta para a formação de futuros educadores. Os programas de residência pedagógica, iniciação à Docência e os estágios supervisionados mostraram-se cruciais na formação dos Licenciandos para a construção de uma visão mais integrada entre teoria e prática, permitindo que eles reconhecessem a complexidade da profissão.

Quanto à percepção dos Licenciandos sobre seu processo formativo inicial, os resultados mostraram que muitos observam uma lacuna entre a teoria abordada na formação acadêmica e sua aplicação prática nas salas de aula. A crítica à desconexão entre os conteúdos teóricos e a realidade escolar sugere uma necessidade em adaptar a estrutura curricular dos cursos de formação de Professores, a fim de integrar mais experiências práticas desde o início do curso.

Por fim, realizar estudos longitudinais que acompanhem a trajetória dos Licenciandos após a formação pode oferecer insights sobre como suas percepções se transformam com o tempo e quais fatores influenciam sua satisfação ou insatisfação na profissão. Essas abordagens podem contribuir para aprimorar a formação inicial de Professores, preparando-os melhor para os desafios da carreira e para o impacto social que a Docência pode ter.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francilene Francisca de. **O conhecimento de química como prática extensionista na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Gregório Lacerda - PB**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares)- Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, 2014.

ARIZA, R. Porlán; GARCÍA, A. Rivero; DEL POZO, Rosa Martín. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las ciencias. **Revista de investigación y experiencias didácticas**, v. 15, n. 2, p. 155-171. Barcelona, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Portugal, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. **Parecer CNE/CES nº 1.303/2001, aprovado em 6 de novembro de 2001**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 25, 7 dez. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, v. 1, n. 4, p. 30-38. São Paulo, 2010.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; PÉREZ, Daniel Gil. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. Repositório de informação acessível, 2011.

DUSSEL, Inés. Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, Experiencias y Propuestas. **Oficina Internacional de Educación**, p. 10-23. Uruguai, 2001.

ECHEVERRÍA, Agustina Rosa; BELISÁRIO, Celso Martins. Formação inicial e continuada de professores num núcleo de pesquisa em ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 3. Belo Horizonte, 2008.

FILHO, Agnaldo Pedro. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista P@rtes**. Dezembro de 2009. Disponível em: <<https://www.partes.com.br/2010/01/04/o-estagio-supervisionado-e-sua-importancia-na-formacao-docente/>>. Acesso em 20/06/2024.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto; PETERNELE, Wilson Sacchi; YAMASHITA, Miyuki. A formação de professores de Química no estado de Rondônia: necessidades e apontamentos. **Química Nova na escola**, v. 31, n. 2, p. 113-122. Rondônia, 2009.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12. Ceará, 2020.

GALVÃO, Maycon Ribeiro; CASIMIRO, Sonia Aparecida Alves de Oliveira. O papel do professor na escola: educação e transformação. **Revista OWL (OWL Journal)-Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 1, n. 2, p. 134-148. Paraíba, 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores** - Para uma mudança educativa. Porto Editora. Porto, 1999.

JANUÁRIO, Polyana de Brito. **A evasão no curso de Licenciatura em Química: o caso do IFPB – Campus João Pessoa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Instituto Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24. Catalão, 2006.

LIVRAMENTO, Paula Carolayne Cabral do. **A utilização de charges como recurso didático e o processo de ensino aprendizagem: investigando saberes docentes na formação inicial de professores de Química**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2023.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FILHO, Luciano Mendes Faria. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, v. 38. Paraná, 2022.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores**. Editora Unijuí. Rio Grande do Sul, 2000.

MALDANER, Otavio Aloisio. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. **Química Nova**, v. 22, n. 2, p. 289-292. Rio Grande do Sul, 1999.

MARTINS NETO, Rafael Izidoro; PEREIRA, Cláudio Alves. A profissão de professor em foco: alguns fatores que dificultam a adesão à carreira docente. **Acta Scientiarum**, v. 43. Minas Gerais, 2021.

MORIEL, Jeferson Gomes Moriel; MORAL, Glauco Cauê Yamamoto. Conhecimentos especializados para ensinar adição de frações e como se relacionam: um caso sobre erros comuns de estudantes, suas fontes e modos de superá-los. In: **Anais do Congresso Internacional de Ensino de Matemática**. Rio Grande do Sul, 2017.

MOTA, Ednaceli Abreu Damasceno. **Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão**. Tese de Doutorado. [sn]. São Paulo, 2005.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189. São Paulo, 2014.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Dom Quixote. Lisboa, 1992.

NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. Ministério da Saúde. Lisboa, 1988.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Dom Quixote. Lisboa, 1997.

PEREIRA, Thairara Magro *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de licenciandos em Química: análise de Teses e Dissertações. **Química Nova na Escola**, v. 42, n. 1, p. 56-67. São Paulo, 2020.

PEREIRA, Thiago Rabelo. Formação de preços e financiamento empresarial entre os anos 80 e 90 na economia brasileira. **Economia e Sociedade**, v. 9, n. 1. São Paulo, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2,. São Paulo, 1996.

PIRES, Marla Moniely de Sousa. **Trabalho docente e desvalorização do profissional da educação no Brasil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2021.

REIS, Flaviana Lourenço dos. Políticas Públicas Educacionais no Brasil: reflexos da internacionalização, precarização e desvalorização docente. **Revista Científica Novas Configurações–Diálogos Plurais**, v. 3, n. 2, p. 23-36, Luziânia, 2023.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. **Ensino de Ciências: Fundamentos e abordagens**. CAPES/UNIMEP. Piracicaba, 2000.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; SOUZA, Thiago Antunes. O desenvolvimento da pesquisa em educação e o seu reconhecimento no campo científico da química. **Educação Química em Punto de Vista**, v. 2, n. 1, 2018.

SILVA, Camila Silveira; OLIVEIRA, Luis Antonio Andrade de. **Formação inicial de professores de química**: formação específica e pedagógica. Editora UNESP. São Paulo, 2009.

SILVA, João Pedro da; OLIVEIRA, Maria Clara de. **Importância dos programas de Residência Pedagógica e PIBID na formação de professores de licenciatura em Química**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2023.

SILVA, Kauane Nogueira da; FIGUEIREDO, Márcia Camilo. Curso de licenciatura em química: motivações para a evasão discente. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 3, n. 2, p. 237-254, Curitiba, 2018.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, v. 31,n.8. São Paulo, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada. Rio de Janeiro, 2012.

VIDAL, Elisabete. Ensino a distância vs ensino tradicional. **Universidade Fernando Pessoa**. Porto, 2002.

VOGEL, Marcos *et al.* Avaliação da construção de oficinas temáticas na perspectiva dos bolsistas PIBID-QUÍMICA: Potencialidades e dificuldades. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 8, n. 3, 2018.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A- Respostas dos estudantes à questão: Como foi seu processo formativo na universidade?.

Estudantes	Respostas
L1	<p>“O meu processo formativo na universidade foi um pouco complicado porque eu precisei trabalhar e não consegui me dedicar integralmente ao curso da maneira que eu gostaria, então algumas disciplinas foram ficando pesadas e complicou um pouquinho a minha graduação, então de maneira geral foi complicado.”</p>
L2	<p>“Quando a gente entra na universidade que nosso curso é licenciatura mas às vezes a gente tenta se aventurar com essa parte de pesquisa, eu posso dizer que meu processo formativo ele foi muito bem estruturado, para que eu pudesse escolher realmente a área que eu queria seguir então eu pude participar de vários programas que tinham como objetivo levar a gente para a docência e participei também de iniciação científica no qual eu poderia trabalhar apenas como pesquisadora então de modo geral eu acredito que ele foi bem fundamentado.”</p>
L3	<p>“Eu acho que ele foi bem tranquilo, foi bom, teve alguns altos em baixo, mas aí eu acho que por conta também do contato direto com alguns professores, que por ter o pensamento de ser mais pesquisador na área de química mesmo aplicada, sem ser na área de ensino de química, mais na área de química bruta como o povo fala, não gosto muito de usar esse termo, mas como o povo fala, mas acho que foi tranquilo. Se olhar pelo lado que eu me dei com muitos professores que tinha esse lado mais humano que tinha um lado que realmente pensava no processo de aprendizagem, mas aí sempre tem um ou outro que o importante para eles era fazer as pesquisas e a parte da disciplina em si ficava meio solta para a gente.”</p>
L4	<p>“Então ao longo do processo formativo, essas disciplinas específicas de ensino como metodologia de ensino de química, práticas pedagógicas no ensino de química, acho que elas foram fundamentais nesse processo formativo, não apenas pelo conhecimento teórico e técnico, né? Mas também pela forma com que elas desafiaram a minha percepção sobre a química e o potencial educativo dela, a química para além das fórmulas. Isso me desafia também, eu acho que de uma forma geral a nossa visão de mundo é além</p>

	<p>das salas de aula, participar de grupos de pesquisa e desses programas de incentivo a formação inicial como PIBID e a residência pedagógica me permitiu aplicar conceitos teóricos em situações reais que foi o que tornou a minha aprendizagem muito mais tangível e acho que faz uma diferença que é bem legal e transformadora, que me preparou não só para transmitir informações, mas para inspirar também e aguçar a curiosidade científica nos estudantes.”</p>
L5	<p>“Acredito que o processo foi ok, teve suas falhas, teve seus momentos de pavimentação, de sedimentação do conhecimento do ensino-aprendizagem, mas eu coloco de regular para bom.”</p>
L6	<p>“Bom, eu gostei do meu processo formativo, na universidade que durante esses 5 anos eu pude experimentar alguns programas da docência e também as matérias que ajudam muito a você entender melhor a química e o ensino, teve suas turbulências no período da pandemia, onde a gente teve que se acostumar com remoto, um novo jeito de ensinar, um novo jeito de aprender, então teve alguns problemas com relação a esse aspecto mas no geral foi bom, cada etapa teve seus momentos de aprendizagem.”</p>
L7	<p>“O meu processo formativo foi, eu acredito, de muito de altos e baixos, tipo em 2018 para 2019 eu tinha acabado de entrar na universidade e tava muito feliz, né? por aquilo e obviamente você começa a estudar coisas que você nem tinha visto, né? Então assim, é algo que ali me surpreendeu, mas com advento da pandemia todo aquele sonho veio se perdendo durante esse processo de formação. Para mim já não fazia mais sentido eu estar na universidade, mas quando volta ao presencial e as coisas vão se retomando, aí eu sinto novamente à vontade de estar ali e a necessidade de meu corpo está ali dentro. Porque agora, como na pandemia eu já me intitulava e era vista como uma pessoa trans, e aí o meu processo formativo eu acabo de colocar ele com um novo olhar, entendeu ?, então o meu processo formativo teve muito altos e baixos foi de amar o curso a não querer mais estar no curso e hoje sentir novamente a necessidade de estar presente como um corpo trans ali.”</p>
L8	<p>“Meu processo formativo na Universidade foi um pouco complexo porque eu iniciei meu curso em 2019.2, tive seis meses de aula presencial e em 2020 veio a pandemia e me jogou nas aulas remotas, então acredito que interferiu bastante na minha formação, no contato com outras pessoas, algumas disciplinas pagas remota que não foram da mesma forma como seriam</p>

	presencial, não teve a mesma forma, os mesmo critérios e cuidados que teria se fosse presencial, né?.”
L9	“Eu acho que foi construtivo,mas eu acredito que algumas cadeiras, por exemplo as de ensino, deveriam dar uma variada, eu sei que isso já mudou na grade nova mas na minha grade, por exemplo, eu vi muitas coisas repetidas nas cadeiras de ensino.”
L10	“No início foi um pouco complicado, porque logo nos primeiros períodos eu estava fazendo um curso tecnico, ai eu tinha que equilibrar o período entre universidade e o técnico, ai acabei trancando e acabei ficando fora do período, mas que é algo comum, que acaba acontecendo né, mas acredito que sim, eu tive um processo de graduação bem gradual, principalmente para a área científica né, para essa visão do professor científico, ou do professor que produz artigos, que produz trabalhos e isso eu consegui através da universidade, então, meu processo formativo foi muito, não vou dizer tranquilo, mas foi algo turbulento, entre ações calmas e ações mais agitadas, então disciplinas da química grossa por falta de base às vezes ou por falta de um melhor auxílio, eu tive complicações, tive outras disciplinas na parte de educação que foram apaixonantes, então foi bem variante.”

Fonte: Autor (2024)

**APÊNDICE B - Respostas dos estudantes à questão: Qual era a sua visão da carreira docente antes da graduação?.**

<b>Estudantes</b>	<b>Respostas</b>
L1	“A minha visão antes era que a carreira docente eu sempre levei ela como uma das mais importantes porque é aquela né, que forma todas as outras então eu acreditava que na graduação, além de eu aprender a química, a química pura, o fazer ciência como eu escolhi e optei por um curso de licenciatura eu ia ter essa base metodológica, base de ensino e a minha visão é que eu ia sair da universidade uma craque e uma fera visando um prêmio Nobel, vamos dizer assim.”
L2	“Eu tinha uma visão que era um trabalho cansado, árduo cheio de novidades na verdade, flexível e dinâmico com relação ao que a gente vai estar ali interagindo, por exemplo eu posso estar interagindo tanto com a parte da secretaria quanto com alunos e essa parte para mim que tava de fora antes da graduação era muito legal.”

L3	<p>“Antes da graduação, é porque o meu antes da graduação tem vários pontos, antes da graduação durante o processo do meu ensino médio e antes da graduação durante o processo do meu ensino técnico. Bom, durante o ensino médio, eu sempre gostei de ensinar, sempre tava ajudando meus amigos, fazendo reforço e tudo mais, sempre tive essa aptidão, sempre gostei muito, só que eu nunca quis ir para essa área da licenciatura pelo fato do financeiro, já que eu vim de família pobre e tudo mais, então financeiro para mim pesava muito, eu pensava: ahh eu quero ter um trabalho que ganhe bem, que ganhe muito e eu consiga ter um retorno financeiro rápido, e que quando eu com meus 25,26, 30 anos já de boa na vida. Então, eu não via isso na carreira do professor, além de que muitos professores meus, quando eu comentava na possibilidade de ser um futuro professor e que eles me inspiravam, do mesmo modo que eles me inspiraram, quando eu comentava com eles, eles acabavam tirando essa esperança de mim, eles diziam: não, não seja professor não, escolha outra profissão, tem profissões melhores, então o mesmo professor que me inspirava quando eu falava que queria ser professor acabava dizendo: não, você é louco, você pode ser outra coisa melhor, sempre colocando a posição de professor ser algo negativo. Então, eu acabei sendo influenciado um pouco por essas informações, mas durante o meu ensino técnico, depois que eu acabei meu ensino médio, eu fui fazer o técnico primeiro antes de entrar na graduação porque eu queria conhecer outras profissões antes de fazer química, trabalhei em 3 empresas diferentes de áreas totalmente diferentes, e não gostei, e foi lá que eu decidi que: não eu não gosto disso, eu não gosto de trabalhar na indústria, não, não dá, então eu realmente vou fazer o que eu gosto agora que realmente era ensinar, então eu disse: eu vou ser professor, vou fazer o curso de graduação de Licenciatura em Química, eu sei que é lá que eu vou ter a minha habilitação de deixar eu entrar na escola, de estar ensinando fazendo o que eu gosto.”</p>
L4	<p>“Antes de ingressar na graduação a minha visão da carreira docente era um misto de idealismo, mas com senso de realidade eu acreditava, na verdade ainda acredito, que o papel do professor ele transcende as paredes da sala de aula, ele tem o poder de influenciar significativamente o mundo, as pessoas e a sociedade é uma visão um tanto que o utópica mas ao mesmo tempo é ancorada na realidade, né? Advinda da convicção de que o educador não transmite apenas conhecimento, por meio da educação o professor pode catalisar mudanças positivas.”</p>

L5	“A minha visão de antes da graduação era que para ser professor tinha que se ter talento, cara, e que ser professor era um dom, que você tem que ser e não se tornar.”
L6	“Antes da graduação, na minha visão a docência era mais para repassar o conhecimento.”
L7	“Lembro que quando eu entrei eu tinha uma visão muito boa, vou me formar, montar meu pré vestibular com meus amigos e dali começar a dar aula e viver de pré vestibular, e essa era minha visão, me formar pra ser professora de cursinho, porque eu via o cursinho como uma forma de conectar realmente as pessoas a universidade, né? É um dos intermédios querendo ou não, e aí, eu me via nessa perspectiva, assim, eu sabia da dureza que era atuar na educação básica e que realmente nunca me motivou a querer ir dar aula na educação básica, minha visão era só dar aula em cursinhos.”
L8	“Antes da minha graduação eu tinha uma visão do professor como aquele ser humano que tá ali na frente do quadro passando os conteúdos, uma visão extremamente conteudista, do professor conteudista, que o professor era apenas o responsável por passar aqueles conteúdos para o estudante.”
L9	“Eu escolhi essa faculdade, né? Licenciatura plena em química mais por causa da química, porque nas feiras de profissões eles me disseram: se você gosta mesmo de química, se eu fosse você eu não faria a área de engenharia química, que era que eu tinha na minha cabeça, mas faria a licenciatura que é ok e foi pelo que eu optei, eu não queria a faculdade licenciatura em química a princípio, justamente porque eu via a carreira docente antes de entrar na graduação como uma carreira, não com poucas oportunidades, mas que tem muito trabalho e pouca retribuição financeira, e assim, você fazer algo dessa forma, ser professor, você tem que amar o que você tá fazendo, fazer aquilo com brilho nos olhos, meus melhores professores foram esses que faziam, davam aula na verdade, com brilho os olhos, com vontade, e aí eu pegava muito nisso, será que é isso mesmo que eu quero?.”
L10	“A minha visão é que o professor é um profissional transformador de pessoas, que ia ser um trabalho árduo, pouco valorizado mas que seria algo a mesmo tempo significativo, porque você estaria trabalhando com pessoas que são seres aprendentes, então eu tinha esse visão antes, desde novo, como meus tios e minha mãe falaram, eu desde novo brincava de ser professor dentro de casa e a minha vocação era lecionar então sempre foi algo na minha mente como um objetivo.”

Fonte: Autor (2024)

**APÊNDICE C - Respostas dos estudantes à questão: Qual a sua visão agora?.**

<b>Estudantes</b>	<b>Respostas</b>
L1	“ A minha visão é que são cinco anos estudando para passar para ganhar o diploma no final para fazer tudo diferente na sala de aula. E é isso.”
L2	“É que assim, é uma carreira muito mais árdua, muito mais cansativa do que eu pensava antes né, existe muito mais planejamento, existe muito mais flexibilidade em relação a tudo, existe também um questão de adquirir muito conhecimento não só químico da sua área mas também pedagógico para que suas aulas consiga atingir o número máximo de alunos.”
L3	“Atualmente a minha visão sobre a carreira docente é uma visão, onde eu consigo ver futuro, onde eu consigo ver transformação, consigo ver que a gente consegue mudar vidas e impactar vidas como eu havia falado, por que a gente consegue influenciar e impactar de várias formas não só conteudista, a gente consegue também está ali mostrando para o aluno que tem várias formas de aprendizado tem várias formas de conhecer e é importante se familiarizar, conhecer para ter escolhas no futuro, eu acho que a gente como professor agora, a gente tem essa função de mostrar a profissão que ela abre caminhos para outras, para outros mundos, para outras profissões, então eu vejo como realmente uma profissão transformadora, eu não vejo outra profissão que consiga mostrar para as pessoas que tem diversos caminhos a seguir que ela pode seguir ela pode escolher que ela pode ser feliz. Então eu vejo na profissão docente agora uma profissão de possibilidades.”
L4	“A minha visão atual ela evoluiu significativamente desde o início dessa minha jornada na graduação, apesar de ainda manter a minha convicção desse Impacto transformador, eu percebi que há uma série de desafios e muitos obstáculos que permeiam essa profissão. Um desses desafios é a falta de estrutura e valorização, a carreira docente, ela enfrenta muitos obstáculos estruturais desde a escassez dos recursos na sala de aula, principalmente das escolas públicas, até urgência de suporte adequado para o desenvolvimento profissional de professores, e essa falta de estrutura ela pode limitar o ensino e aprendizagem e o que afeta diretamente à qualidade da educação que a gente pretende oferecer.”

L5	<p>“Já minha visão agora, mudou bastante percebi que muitos dos meus bloqueios em relação à maneira de se portar em sala de aula, a timidez, tudo isso é trabalhado em sala de aula, é um processo, então a carreira de professor ela se dá em vários processos, é do conhecimento teórico em sala de aula, das aulas práticas no laboratório, é na residência, é no PIBID, então é um processo que se faz para se tornar professor e não uma visão predestinada.”</p>
L6	<p>“Agora eu posso ver que não é apenas vai pra sala, mas também tem um antes, de poder se preparar, preparar as aulas, e o durante, o que é que você vai fazer na sala de aula, como pode dinamizar as aulas e o depois também na parte das correções de ver os feedbacks o que pode ser melhorado. Então o conjunto de fatores.”</p>
L7	<p>“Bom, eu tava comentando até com minha orientadora recentemente que eu não via o mestrado como algo próximo a mim, como um lugar alcançável, mas agora né, próximo a finalizar um curso eu vejo que a pós-graduação de modo geral e aí inclui o mestrado e o doutorado, é um lugar que eu devo lutar para estar lá e eu tenho que estar lá, então hoje ao concluir a universidade, eu sei que eu quero continuar na academia de fato, pesquisando e propondo, né? novas perspectivas para o ensino de química, uma área enorme que a gente tem que trazer essas reflexões diárias sobre o modo ao qual a gente tá indo para a educação aplicar ou ensinar química.”</p>
L8	<p>“Agora no momento que eu estou da minha formação, eu não vejo o professor como apenas responsável por passar o conteúdo, entendo agora que o professor é um profissional que tem que estudar formas diversas e diversas maneiras e métodos de fazer o estudante aprender e conseguir alcançar as habilidades necessárias para sua formação na educação básica, e vejo o professor como aquele ser pesquisador, que pesquisa, que estuda, que constrói o processo de aprendizagem para que o estudante tenha formação mais completa.”</p>
L9	<p>“Em relação à remuneração, já mudou um pouco, né? Mas principalmente saber que se você for com vontade, você faz o seu melhor, né? É um professor melhor, e aí eu percebi que eu poderia sim ser uma boa professora e que eu poderia sim fazer um pouco a diferença né, na vida dos estudantes, se eu tivesse essa vontade e essa vontade de ser professora foi crescendo ao longo da graduação. Essa vontade aumentou devido a quando a gente pôde unir um pouco da teoria com a prática que foi nas cadeiras de ESO quando eu pude participar do programa de residência pedagógica que me aproximou</p>

	mais, nesse processo de ensino, e aí me deu mais vontade de ser professora, enxergar de uma forma melhor a carreira de professor, que é algo que não é tão ruim assim, não é tão mal remunerado assim como os professores antigamente, os professores que me ensinaram, diziam que eram.”
L10	“Às vezes eu fico pensando, que raios eu fui escolher fazer licenciatura, mas tem outros momentos que eu fico: mas poxa que bom que eu escolhi fazer licenciatura, ser professor, eu já estou a 9 anos lecionando, então é algo que é realmente significativo, como eu havia falado na pergunta anterior, é algo que você aprende junto com as crianças e também é algo que eu almejo pro futuro, meu desejo é ser um professor de pós doutorado, ser um professor formador, então a minha visão da carreira docente é de ser um professor formador, um professor que possa auxiliar outras pessoas que busquem essa área de ser professor de uma forma mais atual, mais significativa.”

Fonte: Autor (2024)

**APÊNDICE D - Respostas dos estudantes à questão: Você considera que sua visão anterior e após o ingresso na graduação mudou? Por quê?**

<b>Estudantes</b>	<b>Respostas</b>
L1	“ Bom, pensando no que eu falei anteriormente, sim, mudou bastante.”
L2	“Eu acredito que a minha visão ela mudou porque quando a gente passa ter experiência né, em sala de aula com pré vestibulares de modo geral, com a docência em si, a gente consegue realmente ver a vivência ali, o que ocorre a cada dia, seja a flexibilidade, o cansaço tudo que é envolvido naquele momento e o que nos motiva a permanecer nessa profissão.”
L3	“Sim, mudou eu acho que ela se ampliou, porque assim quando eu ingressei na graduação, eu já entrei sabendo, eu queria ser professor, eu já entrei sabendo de algumas informações porque eu sempre ficava pesquisando então, eu já entrei decidido para ser professor, quando eu entrei na graduação, ela só fez mesmo ampliar o que eu já tinha noção, já tinha traçado como objetivo para mim e eu escolhi realmente ser professor, o que eu queria e a profissão que eu sempre desejei e que tô lutando aí para continuar nela, mas eu adoro, acho que ela ampliou nesse caso.”
L4	“Ocorreu sim, uma mudança, e isso se deve a experiência né, adquirida durante esse percurso que eu pude compreender mais profundamente a

	<p>realidade do campo educacional percebendo esses desafios que eu já citei, estruturais e até mesmo sociais que afetam diretamente a nossa prática, e essa compreensão mais ampla e realista que foi adquirida através do contato direto com a educação, vivenciando todas as nuances e complexidades ali na prática, no dia a dia no chão da escola, né?, como a gente costuma falar, e aí a diferença das duas visões é meio que uma transição de uma perspectiva idealista para uma visão mais informada e consciente baseada justamente nessas experiências e na compreensão desses desafios reais.”</p>
L5	<p>“Considero sim que mudou porque justamente isso, e sair dessa visão purista do professor daquele que tem um talento, o dom de se expressar para uma visão trabalhada uma visão processual de que o professor ele se torna, ele não é.”</p>
L6	<p>“Eu considero que a minha visão mudou em alguns aspectos, por que ao decorrer do curso eu fui vendo melhor como estar em sala de aula tanto nas matérias e na parte teórica, quanto na parte de prática e também nos programas que, como eu participei da residência eu pude mais ou menos observar as aulas e o que é que a professora fazia nas aulas como era uma aula interessante para os alunos como fazer eles aprenderem mais e também teve os estágios quando a gente também pode ver essa observação de aula pode aplicar.”</p>
L7	<p>“Mudou isso é um fato, eu acho que é mais sobre realmente experiências e vivências que você vai tendo ao longo da sua graduação. Quando você chega na universidade, você ainda tá querendo ou não com a mente que você teve no seu ensino médio, então muitas coisas ali você acha inalcançável, você ver por exemplo uma pessoa chegar no mestrado, doutorado, e diz: eu nunca vou chegar ali, mas quando você vai ter experiência, contatos, conversa com professores fazendo pesquisa, você vê aquilo se tornando cada vez mais perto, é óbvio que não é uma luta fácil, né? Não é, principalmente para quem estuda e trabalha e tem que estar ali, né? Se virando às vezes em 3,4 e 5 pra poder estar estudando, indo para a Universidade mas obviamente mudou e que bom que mudou porque se eu tivesse somente a mente de ser professora de cursinho eu iria me contentar com a graduação e aquilo seria o meu máximo.”</p>
L8	<p>“Sim, eu considero que a minha visão após o ingresso na graduação mudou e mudou bastante, a minha percepção sobre a condição de ser professor na Universidade, o curso de licenciatura ele transforma sua visão a respeito do que seria ser um professor porque antes de entrar na graduação eu tinha</p>

	visão de aluno, que via os professores lecionar, ao entrar na graduação eu passei a ter a visão do que realmente é a função e a profissão do professor, do docente.”
L9	“Mudou porque eu criei um amor em relação a lecionar visto que eu pude ter o contato com a sala de aula através do programa de residência pedagógica, e também porque eu percebi que eu não preciso ser igual aos professores ruins, sabe? Tem formas de poder ajudar, jeitos diferentes de tentar incluir o aluno de trazer mais o aluno mais próximo da química que fazem valer a pena ser não só pelas cadeiras em si na da faculdade, mas pelo programa de residência pedagógica que me proporcionou essa aproximação com a sala de aula e perceber que é uma coisa que eu gosto.”
L10	“Mudou porque foi na universidade que eu tive esse desejo de ser um professor que publica material científico, então né, um professor pesquisador que busca novos meios de lecionar e fazer com que os estudantes cada vez sejam mais integrados e participativos, e dentro da disciplina de química que muito repudiam por ser difícil, e é justamente com essa perspectiva que eu vivenciei na graduação que eu sei o que eu posso e o que eu devo fazer diante da área docente.”

Fonte: Autor (2024)

#### APÊNDICE E - Respostas dos estudantes à questão: Você acredita que tenha faltado algo?.

Estudantes	Respostas
L1	“Sim, eu acredito que tenha faltado, em relação ao ensino de ser um educador, o curso de Licenciatura em Química, na minha visão ele é mais voltado para o bacharel, tem cadeiras de cálculos cadeiras de física que na minha visão deveria ser a química, mas a gente vê o puro e as disciplinas do ensino, né? elas trabalham didática, elas trabalham metodologia, mas a gente não tem a experiência em paralelo com a disciplina o que dificulta né, porque quando a gente vai pra uma sala de aula, quando a gente vai pra prática é muito diferente da teoria que a gente estudou então não teve um preparo pra isso sabe e apesar de ter programas de ensino, como residência e PIBID, não são para todos, deveriam ter mais vagas ou mais programas de incentivo à docência, tendo em vista que o curso é de licenciatura e obrigatoriamente nas disciplinas de ensino, não esperando chegar aos estágios obrigatórios, que já são da metade do curso em diante.”

L2	<p>“Eu sinto sim faltou algo na minha formação, apesar de ser bem fundamentada, acho que faltou uma orientação no início para a questão de pesquisa voltada para a área de ensino e educação porque hoje em dia eu vejo que quero trabalhar com docência, mas eu também gosto pesquisar, então eu senti a sua falta para eu ter construído isso durante toda a graduação ao invés de ter direcionado para uma pesquisa que não era na área e acabar não gostando, mas ter gostado do ato de pesquisar e escrever.”</p>
L3	<p>“Eu acho que a gente poderia ter um contato maior dentro das escolas, conhecer mais o chão da escola, porque acaba sendo algo que distancia muito a gente, a gente vai estar dentro da escola, a gente tá se formando para ser futuros professores, e ninguém aprende a ser futuro professor só com as teorias, a universidade ela dá uma base muito boa para gente, dá uma base teórica bem ampla, principalmente no curso de química da rural, aí quando a gente paga uma cadeira de PEPEQ (Práticas Pedagógica no Ensino de Química), cadeira de metodologia de ensino, as cadeiras de instrumentação no ensino de química, são cadeiras muito importantes que ajudam muito de ter embasamento teórico, embasamento teórico a ponto da gente conhecer novas metodologias, sair um pouco da bolha né, mas eu acho que falta um pouco da prática, eu acho que a prática de ensino falta bastante, mesmo a gente tendo programas como PIBID, como residência pedagógica como alguns de extensão, mas não abarca todo mundo, sempre fica sobrando alguém e isso impacta muito na formação de futuros professores principalmente pra aqueles que realmente sabem que a educação consegue e pode ter um poder de mudar. Esse não começar pelos professores querendo mudar essa educação, não vai começar por ninguém, porque só a gente mesmo vai pensar nessa mudança né, a gente começa pensando na educação. Então acho que só falta mais essa prática no ensino, conhecer mais o chão da escola.”</p>
L4	<p>“Eu sinto que alguns temas de conteúdos que são essenciais no ensino médio mereciam um aprofundamento mais detalhado, como o curso, ele se destina aos professores para o ensino básico, eu entendo que a ênfase na pedagogia e na didática são fundamentais para a educação de qualidade, mas alguns temas específicos da química muitas vezes que são abordagens no ensino médio, né? poderiam ser explorados com um pouco mais de profundidade e quanto outros que eu julgo assim entre aspas não necessários são abordados muito mais profundamente. Por exemplo, em alguns tópicos de química orgânica, físico química e etc, embora eles sejam abordados no contexto de ensino básico, eles poderiam ser aprofundados mais para fornecer uma</p>

	<p>compreensão mais ampla e detalhada para gente, né? futuros educadores. Eu acho que acaba que a gente vê muito a parte de como ensinar física ou química para o ensino médio, mas não detalha o suficiente os conteúdos específicos de físico-química que são trabalhados no ensino médio.”</p>
L5	<p>“Eu creio que faltou o melhor manejo dos estudantes de licenciatura para demonstrar como realmente é? aula de verdade que por exemplo, a gente vê em muitas disciplinas de educação planejamento extensos, planejamentos grandiosos e quando a gente vai aplicar na prática a gente vê que a gente não detém de todo tempo do mundo, a gente não detém de muitas aulas para aplicar certo procedimento, já que como se diz na maioria dos colégios particulares tempo é ouro, então creio que demonstrar um pouco mais da visão real do processo de docência talvez ajudaria mais.”</p>
L6	<p>“Na minha visão faltou mais a parte prática de realmente saber como é a aula, o que você tem que fazer em sala de aula, como você deve se portar e os alunos também que vão vir, por exemplo cada aluno vai com uma demanda, vai precisar de alguma coisa específica e você já sabendo, como é cada tipo de aluno, como pode ajudar determinado aluno, não deixa para aprender na hora, então acho que mais nesse aspecto de fazer cadernetas, plano de aula que quando você ainda não tem vivência em sala de aula e vai pela fazer isso pela primeira vez é tudo bem novo, por mais que tenha tido algumas coisas em algumas disciplinas, mas que poderia ser mais aprofundado, como é o dia a dia na escola.”</p>
L7	<p>“Ainda sobre o processo formativo, né? Eu acredito que sim, faltou algo no sentido de realmente viver mais experiências, bom com a pandemia e tudo que foi vivido, todas as experiências que a gente tem no curso de química sobre docência chega apenas no estágio IV para quem não participa de projetos como o PIBID e a residência pedagógica então o único momento por exemplo que eu tive de vivência em sala de aula, foi quando eu paguei o estágio 3, nos estágios 2 e 3 na verdade, então assim, eu senti muita falta disso de viver a realidade que a gente vai sair né?, quando se formar. Então muitos vão pras escolas para sala de aula, mas a gente só tem essa experiência no final do curso. Então quando a gente pensa no processo de formação e a gente quer elevar uma qualidade de ensino de química nas escolas aqui, para que a gente fuja daquele tradicionalismo, e que se reinvente para que a química não seja algo chato, eu senti e sinto falta disso no processo de formação, mais experiências a docência no curso, não para ficar apenas numa disciplina que pede 3 a 4 regências e é o suficiente.”</p>

L8	“Acredito que como eu faço um curso de licenciatura em química faltou mais disciplinas voltadas para a questão da formação de química geral porque nós nos aprofundamos muito no curso em disciplina como química orgânica é físico-química e às vezes fica faltando conteúdos de química básica que são os conteúdos que tratamos com os estudantes do ensino médio que preferencialmente, onde vamos atuar como um licenciado em química.”
L9	“Eu sei que a gente tem cadeiras de ESO, mas eu acredito que nas cadeira de didática de metodologia, já que a gente faz tanto plano de aula, já que a gente planeja tanto como que a gente vai usar tal didática, tal metodologia, acredito que seria bem interessante que durante o tempo que a gente tá pagando a cadeira a gente pudesse uma vez duas, poder ter contado, né com a escola e para colocar em prática antes do ESO acho que seria interessante.”
L10	“Então, eu sei que por ser uma disciplina e licenciatura, eu senti muito falta de ações relacionadas a área de educação, não to falando de conteúdo relacionado a educação mas sim sobre ações, ações formativas para professores, ações possam realmente colocar a prática de sala de aula dentro da universidade, a gente viu muitas partes teóricas, nas quais muitos professores não aplicam o'que diziam e a gente não tinha a prática do que era estudado, então raramente acontecia de você ter na disciplina uma metodologia ativa sendo aplicada, eu vim ver mais isso nos últimos anos, mas pro oitavo e nono período, numa disciplina de estágio supervisionado, que foi onde a gente viu, estudou e aplicou na prática mesmo a metodologia, então o'que eu mais senti falta foi isso, eu sei que tem que ter um equilíbrio entre a química grossa e também a parte formadora de professor, mas eu senti falta da parte prática da área da educação, e seria algo que eu gostaria na universidade de ver mais, essa parte prática da didática do professor.”

Fonte: Autor (2024)

**APÊNDICE F - Respostas dos estudantes à questão: Como você avalia seu processo de formação inicial ? Suficiente, parcialmente suficiente ou insuficiente? Por quê?.**

Estudantes	Respostas
L1	“ Considerando todos os pontos que eu levantei eu considero que a minha formação foi parcialmente suficiente, mas voltada para insuficiente porque não acho que foi completa, eu não acho que eu estou preparada para assumir uma turma de química, não estou confiante.”

L2	<p>“Eu considero que o meu processo de formação Inicial, ele foi suficiente sim, houve só a falha da questão da iniciação científica voltada para área de ensino ou educação, mas de forma geral ele foi suficiente.”</p>
L3	<p>“Eu avalio que ela foi suficiente, mas também um pouco insuficiente, eu digo insuficiente na parte de conhecer algumas metodologias de ampliar essas visões que eu não tinha na graduação, que literalmente para mim na graduação eu não tinha, antes da graduação eu já pensava em ser professor e quando eu comecei a pensar em ser professor que eu decidi realmente fazer a graduação, a disciplina química e na minha época de Ensino Médio já dava alguns reforços né, mas a graduação acabou ampliando, eu considero insuficiente por causa disso, porque ela me deu conhecimentos de técnicas de metodologias para conseguir ensinar conseguir evoluir no processo de aprendizagem olhar mais para estudante principalmente, mas eu considero esqueceu em si quando eu falo mais da prática, eu acho que falta mais prática no ensino a gente precisa, a gente tem que falar mais de ir para escola, a gente precisa preparar mais aulas aplicar mais aulas para conhecer, conhecer como é que funciona as coisas porque ser professor, a prática do professor é estar em sala de aula e só com teoria e a gente não aprende a ser professor, a gente vai aprender sim a ser professor, mas a gente vai aprender a ser um professor teórico um professor que vai sinalizar com isso, mas uma situação real. Como é que vai lidar? Eu também acho um pouco insuficiente, quando a gente pensa na perspectiva de que muita das coisas que a gente viu aqui na graduação, a gente acaba não levando para o ensino médio, tem coisa que a gente precisa ver no ensino médio que a gente não ver a graduação então acaba que fica essa faca de 2 pontas, então acredito que ela fica parcialmente suficiente.”</p>
L4	<p>“Eu diria que parcialmente suficiente, a formação me proporcionou uma base sólida, experiência e valiosas, conexões muitos importantes, a formação Inicial foi boa em muitos aspectos, mas também teve áreas que poderiam ter sido melhores desenvolvidas, enquanto outras eu julgo um pouco entre aspas desnecessários como por exemplo a quantidade de disciplinas de química orgânica nesse curso.”</p>
L5	<p>“Eu creio que meu processo de formação Inicial foi parcialmente suficiente como eu havia explicado na segunda pergunta, creio que falta um pouco ainda principalmente do ambiente universitário não só da rural em si, a formação para o professor dentro de sala de maneira prática mesmo de como ele vai realmente encontrar o mercado de trabalho e saber que tem que lidar</p>

	<p>com o tempo proposto. Então eu creio que falta isso um pouco, para realmente chegar não digo na excelência, mas pelo menos no ótimo, e no mais é isso acho que a rural, tem uma boa gama de professores de bons conhecimentos de bom nível.”</p>
L6	<p>“Eu considero parcialmente suficiente, porque durante o curso eu pôde aprender principalmente na área de ensino e também aprender mais sobre a química, só que ficou algumas lacunas no caso de estar na sala de aula mesmo que por mais que tenha visto um pouco ainda não tem total experiência em sala de aula ou saber lidar com determinadas situações que eu acho que só na prática mesmo que vai saber lidar com isso e fazer planejamento de aula aí coisa que a gente vê rapidamente algumas cadeiras, mas não sabe como é no dia a dia correria das escolas. Acho que só na prática mesmo.”</p>
L7	<p>“Então eu avaliaria como parcialmente suficiente, para além das disciplinas de química que a gente cursa ao longo da graduação, eu vejo que disciplinas importantes como a de instrumentação, fundamentos da educação, metodologia, didática são disciplinas fundamentais para que a gente, e dos estágios também, venha a ter uma formação minimamente adequada, para que a gente não saia com tantos danos assim e chegue em uma sala de aula, sem saber como prosseguir, e aí por isso que eu digo que seria parcialmente suficiente porque eu sinto que poderia melhorar na questão do componente curricular e trazer outras vivências para além dos estágios supervisionados e sim de vivências realmente diretamente com alunos fazendo o processo de docência mais cedo no curso.”</p>
L8	<p>“Eu avalio a minha formação como parcialmente suficiente, porque acredito que o curso de Licenciatura em Química, que eu tô fazendo, terminando não é suficiente, não atende as necessidades da educação básica que é a área onde eu vou lecionar porque nós nos aprofundamos em algumas disciplinas e esquecemos das disciplinas de química geral, de química básica que são os conteúdos que eu vou trabalhar no ensino médio.”</p>
L9	<p>“O meu processo de formação Inicial, eu acho que foi interessante mas insuficiente porque não tem, só pagando as cadeiras de ESO, uma oportunidade suficiente não só para colocar em prática tudo que agente produziu em metodologia e didática, mas também de criar vínculos com os estudantes em relação a produzir provas, produzir atividades como a residência pedagógica proporciona e o ESO já não, então eu acho que se uma pessoa por exemplo fizer graduação e não tiver a oportunidade de</p>

	<p>participar desses programas, acho que vai ser mais insuficiente, do que eu acho que já é.”</p>
L10	<p>“Então, eu julgo parcialmente suficiente, pois eu realmente senti falta dessa área prática, eu sei que a gente vê por exemplo aulas de laboratórios, mas em laboratórios você vê muito a parte prática da química grossa, e aulas de laboratório de ensino ! foram poucas aulas de laboratório de ensino, de você realmente pegar e colocar sua experiência, ou você ganhar a experiência dando uma aula e você receber sua avaliação e comentários sobre sua prática docente, então meu processo de formação inicial eu julgo como parcialmente suficiente por causa dessa falta né, a gente tem uma boa divisão entre a parte da química grossa e a parte de educação mas eu senti falta da parte prática dessa área docente, e quando você pega a nova divisão da grade curricular, teve mudanças de nomenclatura mas praticamente a ementa é a mesma e a forma que alguns professores executam essa ementa, continua também da mesma forma, então a gente tem uma diversidade enorme de metodologias ativas que a gente pode aprender e aplicar e agente utilizar elas na sala de aula por meio da universidade, entã poderia ser algo que já é elaborado desde o início, algo desde os primeiros comentários “porque você quer ser um professor !” por que a gente sabe que é um curso de licenciatura, não é um bacharelado, então é por essa razão.”</p>

Fonte: Autor (2024)