



( ) CTS ( ) CA ( ) EAM ( ) ENF ( ) EAP ( ) EX (x) FP ( ) HFS ( ) IDD ( ) LEQ ( ) MD ( ) PEQ ( ) TIC

## A Formação Docente em Química: Projeções e Expectativas de Licenciandos de uma Universidade do Interior da Bahia

**Gislene Santos Silva Carneiro\* (PQ)**

SEC-Bahia, [gislene.carneiro@enova.educacao.ba.gov.br](mailto:gislene.carneiro@enova.educacao.ba.gov.br)

**Iargo Roberto de Almeida (IC)**

Universidade Estadual de Feira de Santana, [betoquimica23@gmail.com](mailto:betoquimica23@gmail.com)

**Marcelo Alves Lima Junior (PQ)**

Universidade Estadual de Feira de Santana, [maljunior@uefs.br](mailto:maljunior@uefs.br)

**Assicleide da Silva Brito (PQ)**

Universidade Estadual de Feira de Santana, [assicleide@uefs.br](mailto:assicleide@uefs.br)

### Resumo

O trabalho em tela, tem como base uma pesquisa qualitativa e teve como objetivo identificar as contribuições das experiências adquiridas ao longo do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para a formação docente. Os dados foram construídos em 2023 e 2024, com a participação de dez alunos do último semestre do curso. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2015) e se concentrou na pergunta “Que tipo de professor/a você pretende ser e fazer?”. As respostas foram organizadas em quatro eixos principais: “relação professor-aluno”, “ensino de química”, “papel social do educador” e “referência intelectual”. Concluímos que os acadêmicos se preocupam com o domínio do conteúdo e com a formação cidadã dos alunos, além de reconhecerem a necessidade da formação continuada.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Saberes Docentes. Práticas docentes

### Introdução

Os currículos dos cursos de licenciatura são elaborados para formar o futuro docente na transformação e desenvolvimento de conhecimentos essenciais à prática pedagógica

escolar por meio de uma base teórica e prática. A construção do conhecimento na prática docente ocorre através da inserção dos acadêmicos em ambientes escolares por meio dos estágios supervisionados. Essa vivência, somada a programas de iniciação à docência e projetos de extensão, prepara os licenciandos para sua futura atuação profissional, permitindo a ressignificação de conceitos e valores, bem como o desenvolvimento das habilidades essenciais à docência. Esse período é fundamental para a formação dos licenciandos, uma vez que possibilita a construção e aprimoramento dos conhecimentos e das habilidades didáticas por meio da assimilação e atualização de práticas pedagógicas e da vivência em diferentes contextos educacionais (TESSARO; MACEDO, 2016).

A articulação entre a teoria e a prática é um eixo fundamental da formação de professores, por ser através dela que o professor em formação toma conhecimento de aspectos indispensáveis relacionados à construção da identidade e dos saberes docentes (LIMA; PIMENTA, 2006).

Segundo Pimenta (1999), a identidade docente é dinâmica e sua construção é pautada em aspectos como o significado social da profissão, o confronto entre teorias e práticas pedagógicas, o significado da atividade docente para o professor, seus valores, vivências e reflexões, e, além disso, o saber docente. Conforme a autora, o saber docente é constituído por um conjunto de saberes: da experiência, do conhecimento e pedagógicos e o desenvolvimento desses saberes é fundamental para a formação e atuação dos professores.

Nesse contexto, o estágio supervisionado, bem como os programas de iniciação à docência, revelam-se como ambientes propícios para a reflexão e a construção dos saberes docentes, uma vez que o processo de reflexão é crucial para os licenciandos analisarem as situações, interações e ações em aula, buscando soluções para problemas do cotidiano escolar (FREITAS; VILLANI, 2016).

Dessa forma, o presente texto analisará, por meio de uma pesquisa qualitativa, como as experiências práticas no ambiente escolar, possibilitadas pelos estágios supervisionados, programas de iniciação à docência e projetos de extensão, contribuem para a formação de professores do curso de Licenciatura em Química de uma universidade no interior da Bahia, refletindo também sobre as projeções sobre a profissão docente, conforme expressas por acadêmicos do referido curso.

## **Metodologia**

O presente trabalho utilizou como referencial metodológico a pesquisa qualitativa de natureza descritiva e explicativa, a qual proporciona um contato direto do pesquisador com o

ambiente de investigação. Este tipo de pesquisa permite uma descrição detalhada das percepções e interpretações que os indivíduos atribuem aos fatos e à sua existência, fundamentadas nas vivências e experiências acumuladas ao decorrer do curso de Licenciatura em Química em uma universidade pública do estado da Bahia. Desse modo, a caracterização deste trabalho como qualitativo reside nas descrições pessoais de um coletivo, elaboradas ao longo de toda a pesquisa, culminando em uma interpretação intuitiva dos relatos dos participantes (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Os dados foram construídos durante os anos de 2023 e 2024, com a participação de dez licenciandos regularmente matriculados no último semestre do curso. Esses acadêmicos responderam um questionário, composto por 10 perguntas, respondidas por meio de formulários do *Google Forms* com o intuito de identificar quais as contribuições das diferentes experiências ao longo do curso para a formação docente em química. Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre o processo de construção da identidade docente em química (Resolução Consepe 085/2020). A investigação foi realizada no semestre 2023.2 contendo 5 perguntas com objetivo de entender quais as suas concepções sobre o que é ser professor/a, o tipo de profissional que almeja ser ao fim da sua formação, as situações e pessoas que os influenciaram/incentivaram para seguir a carreira acadêmica e, quanto a experiência nos Programas de Iniciação da Docência. Nesse texto iremos discutir a questão: “Que tipo de professor/a você pretende ser e fazer”.

A análise dos dados obtidos foi baseada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2015), compreendendo três fases distintas: pré-análise, que envolveu uma leitura flutuante para familiarização com o material e a formulação de indicadores para categorização subsequente. Em seguida, procedeu-se à exploração do material, na qual foram estabelecidas categorias representativas dos temas e ideias identificados. Por fim, o tratamento dos resultados, etapa onde o pesquisador examina as categorias e seus conteúdos, buscando relações e interpretando seus significados. Para a organização dos resultados obtidos, foi elaborado um quadro específico. Os participantes da pesquisa são identificados em participante 1,2,3,4,5,6,7,8,9 e 10 para ocultar informações sensíveis dos participantes. O roteiro de investigação, termo de consentimento e questionário foram aprovados pelo comitê de ética.

## **Resultados e Discussão**

Os dados foram estruturados em eixos temáticos, alinhados à questão proposta aos discentes. As respostas à questão “Que tipo de professor/a você pretende ser e fazer” foram classificadas em três categorias principais: características dos professores, programas na formação e estágio supervisionado, conforme detalhado no Quadro 1.

**Quadro 1:** Que tipo de professor/a você pretende ser e fazer?

<b>Eixo</b>	<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Frequência do Eixo</b>
relação professor-aluno	compreensão e atenção	04	17
	escutar o estudante	03	
	facilitador da aprendizagem do estudante	03	
	contribuir para o futuro do estudante	02	
	desenvolver o pensamento crítico	01	
	incentivar a autonomia	01	
	promover diálogo	01	
	construir o conhecimento	01	
	influência positiva	01	
ensino de química	aproximação com a Química	02	06
	transmitir o conhecimento	02	
	relacionar com o cotidiano	01	
	aulas práticas/dinâmicas	01	
referência intelectual	Em formação	02	03
	domínio do conhecimento	01	
papel social do educador	consciência política da educação na sociedade	02	03
	formação de cidadãos	01	

**Fonte:** Autores (2025)

Após uma pergunta inicial que buscou analisar a visão dos participantes sobre o professor, tanto como indivíduo quanto como profissional e, assim, caracterizar essa figura de diferentes formas, a ideia de “o que é um professor” foi desenvolvida. Em seguida, foi questionado qual tipo de professor cada estudante participante almeja ser, com o intuito de identificar os objetivos de carreira dos mesmos. Neste estágio do curso, os estudantes já adquiriram certas experiências teóricas, tanto nas disciplinas de educação da formação, quanto técnicas para ministrar suas próprias aulas, além da experiência na área de química. Tais conhecimentos foram postos em prática e comparados diretamente na vivência do estágio supervisionado, tanto como observadores quanto no papel de professores.

No eixo **Relação professor-aluno**, foram observadas as seguintes categorias **Compreensão e atenção**, essa categoria apresenta 4 inferências em seguida podemos encontrar **Escutar o estudante** e **Facilitador da aprendizagem do estudante**, essas categorias apresentam 03 inferências, a seguir está **Contribuir para o futuro do estudante** com 02 inferências e para finalizar o eixo **Desenvolver o pensamento crítico, incentivar a autonomia, promover o diálogo, construir o conhecimento e influência positiva**, cada uma categoria com 01 inferência cada.

Focando no primeiro eixo, alguns licenciandos participantes trouxeram a importância da compreensão e atenção, essa expressão está ligada principalmente a compreender as demandas dos estudantes e ter atenção às suas necessidades.

“Ser melhor que os meus professores foram para mim, no sentido da escuta. Entender que cada aluno é um ser singular, que iram exigir demandas diferentes, me preocupar que meu aluno realmente está entendendo, além disso, proporcionar uma experiência com a química agradável.” (participante 4)

A criação de um ambiente de ensino agradável, tanto para discentes quanto para docentes, favorece a aprendizagem. Para tanto, a atenção às indagações e demandas dos alunos constituirá um passo fundamental nesse processo. A contextualização do conhecimento químico é crucial para guiar os alunos no processo de aprendizagem, demonstrando que a ciência, especificamente a química, está intrinsecamente ligada às suas vidas. Isso os capacita para tomar decisões informadas e desenvolver um senso crítico, conforme corroborado pelo participante 5.

“Aquele que estará sempre disposta a ouvir e considerar a vivência dos alunos, não descartando a importância dos saberes científicos, mas sim, aproximando-o dos indivíduos, para que eles consigam enxergar que todas as ciências e, principalmente, a Química é resultado dos estudos da matéria que nos compõem e o entendimento de seus fenômenos, favorecem a uma maior qualidade de vida.” (participante 5)

Reconhecer a importância das vivências dos alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento do senso crítico é essencial para auxiliá-los em tomadas de decisões futuras mais assertivas. De acordo com hooks (2021, p. 141) “considerar a integridade e a presença emocional dos estudantes talvez ajude professores e professoras incapazes de se conectar a se concentrar na tarefa de compartilhar informações”. Sendo assim, o professor que deseja ser mais que um mero compartilhador de informações, deve considerar a singularidade de cada estudante, importando-se e ouvindo o que eles têm a dizer.

Os estudantes participantes almejam ser uma influência positiva na vida dos alunos, indo além da mera transmissão de conhecimento, como expresso por uma acadêmica participante: “Quero ser uma professora que deseja não apenas transmitir conhecimento, mas também moldar o futuro de seus alunos e ter um impacto positivo em suas vidas.”(Participante 8). Considerando as concepções anteriores de que um bom professor é também um bom exemplo para seus alunos, julga-se que essa postura cria um ambiente confortável para todos e, sem dúvida, contribui para a aprendizagem dos alunos, promovendo a aproximação dos saberes científicos com as experiências vivenciadas por eles dentro e fora da sala de aula.

Os estudantes participantes pretendem contribuir e gerar um impacto positivo na vida dos alunos. Eles são conscientes da responsabilidade de serem uma influência construtiva e do grande impacto que um professor exerce sobre a vida dos seus estudantes.

“Pretendo ser uma professora que vai além de transmitir conhecimento, buscando construir o saber junto aos alunos, orientando e inspirando-os a superar desafios. Pretendo deixar marcas positivas na vida dos estudantes e contribuir para sua formação como cidadãos. Espero também poder aprender com meus alunos e com a dinâmica da sala de aula, promovendo uma troca de experiências que seja enriquecedora. Em suma, espero ser capaz de educar, transformar vidas e fazer a diferença no contexto escolar” (participante 10).

Essa influência positiva, o apoio de uma figura de referência já haviam sido destacados nas visões sobre o que é ser um bom professor. Ser um exemplo positivo para os alunos, seja intelectualmente ou como alguém atencioso e atento às suas demandas, é imprescindível e corroborada pela fala de um participante.

“Uma professora que seja referência, tanto no sentido de “saber bastante coisa” como também no sentido de compreensão e atenção com os alunos. Que cumpra com o papel de educadora” (participante 1).

Para o professor ser essa figura intelectual, é fundamental haver a formação continuada, pois se entende que o professor vive em constante evolução dos seus conhecimentos. As experiências adquiridas ao longo da sua prática docente também são de

extrema importância, uma vez que as mesmas impactam diretamente na transformação do indivíduo. Assim, quando os estudantes participantes enfatizam que *“um professor estudante, que aprende sobre si e sobre seus alunos.”* (participante 3), Tardif (2012, p.57) corrobora com essa visão.

[...] O trabalho modifica o trabalhador e sua identidade modifica também, sempre com o passar do tempo o seu “saber trabalhar”, de fato em toda ocupação o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores (Tardif, 2012, p. 57).

Em relação ao eixo *Ensino de Química* com 06 inferências, os estudantes participantes demonstram rejeitar uma abordagem de aprendizagem mecanizada. Na aprendizagem mecânica, segundo Freire (2019, p.33) “[...] em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. [...]”. Contrapondo essa aprendizagem mecânica e cientes dos desafios apresentados pela Química no ensino médio, eles pretendem prezar por um ambiente educacional positivo, facilitando a compreensão e a aprendizagem dos estudantes.

As respostas destacam a importância de adotar uma abordagem que facilite a aprendizagem dos alunos, encorajando-os e apoiando-os na construção de seu próprio conhecimento. O papel do professor como transmissor de conhecimento é reafirmado, mas ressaltando o dever de ir além da mera repetição do conteúdo dos livros didáticos. A ideia de transmitir conhecimento, nesse contexto, sugere que o professor contribui para uma área específica da ciência ao apresentar a aula.

Há uma preocupação em contribuir, para além do ensino da química, com a formação cidadã dos alunos, ressaltando a importância da construção de valores éticos e democráticos. Isso significa que o professor deve cumprir o papel social em conjunto com a função de ensinar química, conforme mencionado: *“uma boa professora que cumpra o seu papel com os alunos e com a sociedade como um todo.”* (participante 8). Para Freire (2014, p.17) “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.”. Nesse sentido, é necessário que a aula seja um ambiente estimulante para os alunos, onde eles possam construir conhecimentos específicos da disciplina, ao mesmo tempo, em que promova a socialização e o respeito entre os mesmos.

*“Almejo ser facilitadora do aprendizado, proporcionando uma experiência educacional envolvente e significativa para meus alunos. Inspirada pela convicção no poder transformador da educação, busco continuar integrando elementos interativos, aulas práticas e dinâmicas no ensino de química, tornando o conteúdo*

*mais acessível e estimulante. Pretendo continuar cultivando uma relação positiva e empática com meus alunos, promovendo um ambiente de respeito e encorajamento para que expressem suas ideias livremente.” (Participante 9)*

A intenção é que os alunos demonstrem interesse genuíno em aprender, em vez de focar na memorização por receio de notas baixas. Busca-se, assim, o desenvolvimento de suas habilidades e autonomia, rejeitando a aprendizagem baseada no medo. É fundamental promover a prática da coletividade entre os estudantes, evitando o sentimento de competição, pois, conforme as ideias de hook (2021, p.130)

A competição na sala de aula perturba a conexão, tornando a proximidade entre professor e alunos impossível. Assim como a insistência no objetivismo nega a comunidade, a ênfase na competição aumenta a sensação de que os estudantes estão em um relacionamento adversário com eles mesmos e seus professores.

Então o objetivo principal, do acadêmico participante, é contribuir para os seus alunos poderem transformar sua realidade e sociedade, tentando evitar uma abordagem objetiva, assim tentando se conectar com os alunos de modo que essa relação positiva seja benéfica na aprendizagem de química.

No eixo referência intelectual podemos observar duas categorias: **em formação**, 02 inferências e **domínio do conhecimento**, com 01 inferência. A presença dessas categorias demonstra que é fundamental que os professores de ciências possuam uma sólida formação inicial em sua área de ciência. De acordo com Silva (2014) o domínio da estrutura da disciplina química na educação básica transcende a mera memorização de fatos, sendo assim, é exigido uma maior compreensão dos processos de produção do conhecimento.

Dessa forma, a atuação do professor de química abrange a organização, comunicação e interpretação das informações científicas por meio de modelos e uma linguagem especializada. Assim, envolve, também, uma validação epistemológica, a qual é a capacidade de entender os critérios de validade e confiabilidade do conhecimento, questionar fontes, analisar evidências e reconhecer limitações (SILVA; BASTOS, 2012). Enfrentando o simples domínio do conteúdo não é suficiente para a atuação do professor de ciências na educação básica. É necessário que o professor transforme o conhecimento do conteúdo em formas pedagogicamente eficazes e adaptáveis aos diferentes alunos que encontram no espaço escolar, refletindo sobre o contexto dos alunos, assim, sem a perspectiva pedagógica, a aprendizagem dos conceitos pode ser prejudicada (MALDANER, 2006).

A preocupação com o contexto dos alunos no processo de ensino reflete o próximo eixo que aparece nas análises, **papel social do educador** com as categorias: **consciência política da educação na sociedade**, com duas inferências e **formação de cidadãos**, com

uma inferência. Os acadêmicos demonstram em suas respostas que o educador tem um papel que vai além da pura “transmissão de conhecimento” coadunando com Silva (2014) que afirma que o professor precisa ser um agente de transformação, estimulando os estudantes a perceberem, discutirem e buscarem soluções para a sua realidade social, tendo em vista que, grande parte dos professores formados nas universidades públicas atuam em escolas públicas. Dessa forma, o ensino de química deve ir além da simples capacitação e ser conduzido como um espaço produtivo para a reflexão sobre a realidade social (AULER, 2002).

## **Conclusão**

Os futuros professores almejam ir além da simples transmissão de conhecimento. No eixo “relação professor-aluno”, os participantes destacaram a importância da compreensão e atenção em relação às demandas dos estudantes, a escuta ativa e o papel de facilitador da aprendizagem. Eles buscam influenciar de maneira positiva a vida dos alunos, contribuindo para seu futuro e estimulando a construção de um pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de diálogo. Quando abordamos o tópico: ensino de química, os participantes rejeitam a aprendizagem mecanizada, optando por uma abordagem que aproxime o conhecimento científico do cotidiano dos alunos e utilize aulas práticas e dinâmicas. A preocupação vai além do conteúdo, buscando também a formação do cidadão.

Concluimos que, os participantes reconhecem a importância das experiências práticas no ambiente escolar para se construírem enquanto professores. Na visão dos mesmos, eles são “professores estudantes”, que aprendem sobre si e sobre seus alunos, reforçando a ideia de que o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade. A pesquisa evidenciou o desejo desses futuros docentes em se tornarem figuras de referência, no que tange ao domínio do conhecimento e a compreensão dos alunos.

## **Referências**

- AULER, Décio. **Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no contexto da formação de professores de Ciências**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- ARROYO, Miguel. Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2016.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREITAS, Denise; VILLANI, Alberto. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UM DESAFIO SEM LIMITES. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 215–230, 2016. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/559>. Acesso em: 16 ago. 2025.
- HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 16 ago. 2025.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Epu, 2013. 112 p.
- MALDANER, Otávio Aloisio. **A Formação inicial e continuada de professores de Química**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- NOVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.
- SILVA, José Ferreira da. Desafios para a formação de professores de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 238-239, nov. 2014. DOI: 10.5935/0104-8899.20140029. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/0104-8899.20140029>. Acesso em: 17 ago. 2025.
- SILVA, Vânia Fernandes e; BASTOS, Fernando. Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 150-188, set. 2012. ISSN 1982-153.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. [s.l.]: Editora Vozes Limitada, 2012.
- TESSARO, Patrícia Salvador; MACENO, Nicole Glock. Estágio supervisionado em ensino de química. **Revista Debates em Ensino de Química**, 2016, 2.2: 32-44.