



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

IGOR ANDRADE RIBEIRO

**CARTOGRAFIA E DEVIR: TRAJETO FORMATIVO DE LICENCIANDAS EM
QUÍMICA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

MANAUS

2026

IGOR ANDRADE RIBEIRO

**CARTOGRAFIA E DEVIR: TRAJETO FORMATIVO DE LICENCIANDAS EM
QUÍMICA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção de título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, do Instituto de Ciências Exatas, da Universidade Federal do Amazonas.

Linha de Pesquisa: Formação de professores de ciências e matemática.

Orientador: Prof. Dr. Radamés Gonçalves de Lemos

MANAUS

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

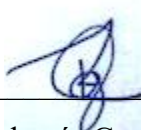
-
- R484c Ribeiro, Igor Andrade
 Cartografia e Devir: trajeto formativo de licenciandas em Química no
 Estágio Curricular Supervisionado / Igor Andrade Ribeiro. - 2026.
 174 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Radamés Gonçalves de Lemos.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
 de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Manaus, 2026.
1. Estágio Curricular Supervisionado. 2. Formação de Professores de
 Química. 3. Filosofia da Diferença. 4. Cartografia. 5. Devir. I. Lemos,
 Radamés Gonçalves de. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa
 de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. III. Título
-

Igor Andrade Ribeiro

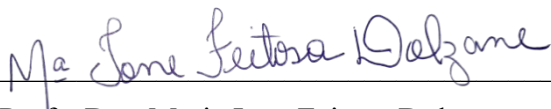
**Cartografia e Devir: Trajeto Formativo de Licenciandas em
Química no Estágio Curricular Supervisionado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática/PPGECIM da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Radamés Gonçalves de Lemos
Presidente da Banca



Prof. Dra. Maria Ione Feitosa Dolzane
Membro Interno



Documento assinado digitalmente

JOSE VICENTE DE SOUZA AGUIAR

Data: 18/05/2026 11:04:54-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar
Membro Externo

DEDICATÓRIA

À minha vizinha, Cândida Soares, que, lá do céu, ilumina meus caminhos (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Sou grato a Deus por me permitir conhecer a vida. Aos meus avós, Bernadino Ribeiro (pai de meu pai) e Cândida Soares (mãe de minha mãe), que hoje descansam, mas cujos ensinamentos e amor seguem presentes e orientam meus caminhos. Ao meu pai, Felipe, e à minha mãe, Anailza, pelo apoio e pelo constante incentivo aos estudos, base fundamental de toda a minha trajetória. Aos meus irmãos: Cleide, Bianca, Marcelo, Brena, Francisco e Silvany (in memoriam), pelo vínculo e pela força que sempre representaram em minha vida. Aos meus sobrinhos: Sabrina (e seu filhote que está a caminho), Renan, Antônia, Dalva, Thaíse, Isabelle, Estefane e Verônica, por renovarem minha alegria e esperança. À minha amada esposa, Poli, pela presença, pelo apoio e pelo cuidado comigo enquanto eu me dedicava a esta pesquisa. Aos meus tios e tias, cujos ensinamentos e apoio me conduziram até aqui. Aos meus queridos primos e primas, pelo vínculo fraterno. Aos meus amigos e amigas, por todos os momentos que compartilhamos. Aos meus professores da Educação Básica da Escola Municipal Manoel Camarão, que, apesar das adversidades, deram sempre o seu melhor para ensinar. Aos meus professores e orientadores da graduação na UEA, que plantaram as sementes do conhecimento e despertaram em mim o desejo de seguir na docência e na pesquisa. Em especial, ao meu orientador, Professor Radamés, por ter-me apresentado à filosofia da diferença e ampliado meus horizontes com novas perspectivas sobre educação e formação de professores de Química. Sua orientação foi profundamente transformadora e marcou de modo decisivo minha forma de pensar e pesquisar. Agradeço ao professor da disciplina de estágio do curso de Química e às licenciandas pela disponibilidade, pelas partilhas e pela confiança no desenvolvimento deste trabalho. À FAPEAM, pela concessão da bolsa de mestrado, sem a qual a realização desta pesquisa não teria sido possível. Com a bolsa, pude comer, beber, ter um lugar para morar e me deslocar pela cidade na produção dos dados que compõem esta pesquisa. Ao PPGE CiM e a seus professores, pela partilha de saberes ao longo do mestrado. Agradeço à banca de mestrado, que, desde a qualificação, contribuiu decisivamente com nosso trabalho. À UFAM e a todos os colegas que contribuíram com as pistas deste percurso acadêmico. Este projeto é resultado de um esforço coletivo. Sou imensamente grato a todos que fazem parte dessa trajetória.

...os personagens são conceitos, e os meios, as paisagens, são espaços-tempos. Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga.

Gilles Deleuze, Conversações (1992, p. 176).

RESUMO

Esta pesquisa investigou o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e sua influência no trajeto formativo de licenciandas em Química da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a partir das contribuições da Filosofia da Diferença, evidenciando experiências, desafios e possibilidades. Atravessada pela trajetória do cartógrafo, oriundo de comunidade no interior do Amazonas, a investigação foi realizada com licenciandas do turno noturno do curso de Licenciatura em Química, durante a disciplina de Estágio Supervisionado. O estudo fundamenta-se em um viés pós-estruturalista, ancorado especialmente nas contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari, e adota a cartografia como perspectiva metodológica. Metodologicamente, foram analisadas narrativas das participantes e notas do território construídas ao longo do desenvolvimento do estágio. A cartografia evidenciou que o ECS se configura como território formativo atravessado por desafios: tensão entre teoria e prática, distanciamento entre universidade e escola, inseguranças diante da regência, dificuldades de gestão da turma e de mediação dos conteúdos de Química, limitações estruturais das escolas e especificidades do ensino noturno, mas também por possibilidades formativas, como a produção de aprendizagens nos encontros com professores e estudantes, a invenção de estratégias pedagógicas e a ampliação das problematizações sobre o fazer docente. A análise cartográfica deu origem a personagens conceituais: devir-professora-cipó-títica, devir-professora-abelha, devir-professora-caiámucua, devir-professora-coruja, devir-professora-saúva, devir-professora-gavião, devir-professora-aranha, devir-professora-borboleta, que expressam a singularidade dos percursos formativos e as conexões estabelecidas no território do estágio. Esses movimentos produziram deslocamentos nos modos de pensar a formação de professores de Química, configurando o estágio como espaço de experiência, criação e produção de devires docentes.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Formação de Professores de Química. Filosofia da Diferença. Cartografia. Devir.

ABSTRACT

This research investigated the Supervised Curricular Internship and its influence on the formative trajectory of undergraduate Chemistry students at the Federal University of Amazonas (UFAM), drawing on the contributions of the Philosophy of Difference, highlighting experiences, challenges, and possibilities. Crossed by the researcher's trajectory, originating from a community in the interior of Amazonas, the investigation was carried out with evening-program undergraduate Chemistry students during the Supervised Internship course. The study is grounded in a post-structuralist perspective, anchored especially in the contributions of Gilles Deleuze and Félix Guattari, and adopts cartography as a methodological approach. Methodologically, participants' narratives and field notes produced throughout the internship process were analyzed. The cartography revealed that the Supervised Curricular Internship operates as a formative territory crossed by challenges: tension between theory and practice, distance between university and school, insecurities regarding classroom teaching, difficulties in classroom management and in mediating Chemistry content, structural limitations of schools, and the specific conditions of evening education, but also by formative possibilities, such as the production of learning in encounters with school teachers and students, the invention of pedagogical strategies, and the expansion of problematizations concerning teaching practice. The cartographic analysis gave rise to conceptual characters: becoming-teacher-titica-vine, becoming-teacher-bee, becoming-teacher-caiámucua (young turtle), becoming-teacher-owl, becoming-teacher-leafcutter-ant, becoming-teacher-hawk, becoming-teacher-spider, becoming-teacher-butterfly, which express the singularity of formative trajectories and the connections established within the internship territory. These movements produced shifts in ways of thinking about Chemistry teacher education, configuring the internship as a space of experience, creation, and the production of becomings in teacher education.

Keywords: Supervised Curricular Internship; Chemistry Teacher Education; Philosophy of Difference; Cartography; Becoming.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa do livro Agenda 21 de Vila Manaus	12
Figura 2 - Registro do caminho de casa durante a subida do rio	13
Figura 3 - Representação esquemática do rizoma e seus princípios.....	25
Figura 4 - Distribuição das escolas selecionadas pela cidade de Manaus	72
Figura 5 - Rizoma-máquina-transporte	73
Figura 6 - Entrevista Via Google Meet	78
Figura 7 - O orientando-cartógrafo conversa com o orientador	79
Figura 8 - Alguns encontros cartografados.....	81
Figura 9 - Registro do exame de qualificação	83
Figura 10 - Acesso ao Instituto de Ciências Exatas (ICE)	84
Figura 11 - Apresentação do projeto de pesquisa para as licenciandas.....	85
Figura 12 - Escola estadual Ângelo Ramazzotti.....	86
Figura 13 - Cipó-titica no tronco de uma árvore	91
Figura 14 - devir-professora-abelha	95
Figura 15 - devir-professora-caiámucua.....	102
Figura 16 - devir-professora-saúva.....	106
Figura 17 - devir-professora-gavião	109
Figura 18 - Rizoma das narrativas	111
Figura 19 - rizoma das narrativas de Elisa	113
Figura 20 - devir-professora-borboleta.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
IES	Instituição de Ensino Superior
PIBICT	Programa de Iniciação Científica e Tecnológica
PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PRP	Programa Residência Pedagógica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações desenvolvidas com perspectiva cartográfica	35
Quadro 2 – Escolas selecionadas para a pesquisa.....	76

SUMÁRIO

UM CARTÓGRAFO EM DEVIR	12
1 CAMINHOS PARA UMA CARTOGRAFIA DOS PROCESSOS.....	15
2 TECENDO AS LINHAS TEÓRICAS.....	17
2.1 PENSANDO A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO A PARTIR DE DELEUZE E GUATTARI	18
2.2 POR UMA PESQUISA DO ACONTECIMENTO.....	20
3 CARTOGRAFIA: UM PRINCÍPIO DO RIZOMA.....	24
4 PISTAS DA CARTOGRAFIA COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	26
4.1 QUE PISTAS SERÃO ESSAS?.....	29
5 ENTRE RIZOMAS, DEVIRES E TRAVESSIAS: CARTOGRAFIAS NA PESQUISA EDUCACIONAL.....	34
5.1 TREZE PISTAS PARA O CARTÓGRAFO.....	36
5.1.1 Pista Ernest – devir-máquina-problematizadora.....	36
5.1.2 Pista Liberty (Souza) – devires-trans(des)viadas na educação	38
5.1.3 Pista Lira – devir-vozes-mulheres.....	39
5.1.4 Pista Pfütz – devir-professora-inadequada	40
5.1.5 Pista Jorge – devir-ressonâncias	41
5.1.6 Pista Cavalcante – devir-ondas-do-mar	43
5.1.7 Pista Ivoleta – devir-professora-Yacumama	45
5.1.8 Pista Pinto – devir-epístolas	46
5.1.9 Pista Oliveira – devir-criança.....	48
5.1.10 Pista Rabello – devir-curriculo-pantaneiro	50
5.1.11 Pista Oliveira – devir-infância-Katitãuhlu.....	51
5.1.12 Pista Freitas – por uma devir-formação-inventiva no uso de TDIC.....	53
5.1.13 Pista Brito – protótipo-devir	54
6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA EM PERSPECTIVA: DIÁLOGOS COM A FILOSOFIA DA DIFERENÇA	56
7 ESTÁGIO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA.....	65
8 LINHAS TRAÇADAS NO TERRITÓRIO INVESTIGADO	68
8.1 DA PREPARAÇÃO PARA INGRESSAR NO TERRITÓRIO	69
8.2 ESCOLAS, INSTRUMENTOS E DESAFIOS DO CARTÓGRAFO	71
8.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	78
9 LINHAS TRAÇADAS NO TERRITÓRIO	78
9.1 ACESSO AO TERRITÓRIO DAS LICENCIANDAS EM QUÍMICA	83
10 DEVIRES, AFETOS E ESCRITA MENOR NA FORMAÇÃO DOCENTE	86

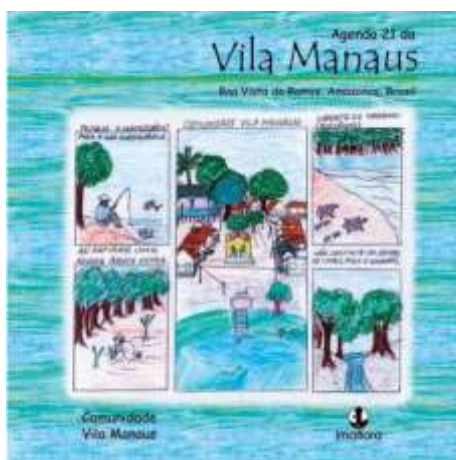
10.1	DEVIR-PROFESSORA-CIPÓ-TITICA	90
10.2	DEVIR-PROFESSORA-ABELHA.....	94
10.3	DEVIR-PROFESSORA-CORUJA	98
10.4	DEVIR-PROFESSORA-CAIÁMUCUA	101
10.5	DEVIR-PROFESSORA-SAÚVA	105
10.6	DEVIR-PROFESSORA-GAVIÃO	108
10.7	DEVIR-PROFESSORA-ARANHA.....	112
10.8	DEVIR-PROFESSORA-BORBOLETA.....	114
11	RESSONÂNCIAS DE UMA TRAVESSIA: O QUE OS DEVIRES NOS CONVOCAM A PENSAR?.....	118
12	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128
	APÊNDICE B – GUIA DE ENTREVISTAS	131
	APÊNDICE C – NARRATIVA TRANSCRITA (ROSALIND).....	133
	APÊNDICE D - NARRATIVA TRANSCRITA (IRENE).....	139
	APÊNDICE E – NARRATIVA TRANSCRITA (ALICE)	145
	APÊNDICE F – NARRATIVA TRANSCRITA (ANNA).....	150
	APÊNDICE G – NARRATIVA TRANSCRITA (ELLEN).....	157
	APÊNDICE H - NARRATIVA TRANSCRITA (IDA).....	160
	APÊNDICE I – NARRATIVA TRANSCRITA (ELISA)	165
	APÊNDICE J – NARRATIVA TRANSCRITA (LISE)	170

UM CARTÓGRAFO EM DEVIR

Nasci em junho de 2000, na comunidade de Vila Manaus, localizada no interior do município de Boa Vista do Ramos, no estado do Amazonas. Minha história de vida entrelaça-se à própria história da comunidade onde nasci; por isso, falar do meu percurso formativo implica também narrar os territórios, as memórias e os movimentos que me constituíram até aqui. Trata-se de uma trajetória marcada por encontros, afetos e experiências que dialogam intensamente com os processos formativos, com as narrativas e com as linhas que hoje escrevo.

Foi desse território amazônico que emergiram as primeiras linhas do meu percurso e das escolhas que me conduziram à universidade. Seus rios, peixes, frutos, cheiros e afetos constituem parte da matéria de que sou. Mas como nomear o chão de onde falo? Para situar essa geografia que atravessa minha escrita, recorro à memória coletiva da comunidade, registrada no livro *Agenda 21 de Vila Manaus* (Figura 1), elaborado sob os princípios discutidos na Conferência Rio-92¹:

Figura 1 – Capa do livro *Agenda 21 de Vila Manaus*



Fonte: Vila Manaus (2002).

A Comunidade Vila Manaus está localizada às margens do Lago Mucuim, no interior do município de Boa Vista do Ramos (BVR), Estado do Amazonas. Fica à margem direita do Paraná do Ramos [um afluente do rio Amazonas], com uma distância de 370 km de Manaus via fluvial. Esse percurso, em barco, leva 18 horas descendo o rio e 24 horas subindo [...]. Os primeiros moradores de nossa comunidade vieram das terras de várzea devido a uma grande enchente ocorrida em 1953. Normalmente, as enchentes desta época eram pequenas e quando ultrapassavam o assoalho das casas, usava-se a “maromba” que é um assoalho feito de toras de madeira de embaúba, munguba e paxiúba (caule retirado de palmeiras como o açaizeiro e bacabeira). Nesse ano, não houve “maromba”, pois as águas subiram até a cobertura das casas. Então,

¹ Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), também conhecida como Rio 92, foi uma conferência organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada de 3 a 14 de junho de 1992 na cidade do Rio de Janeiro.

as pessoas tiveram que abandonar suas casas na várzea e vieram se estabelecer na terra firme, onde hoje é a atual comunidade. Nessa época, vieram 10 famílias que fundaram a comunidade no dia 10 de maio de 1954 (Agenda 21 de Vila Manaus, 2002, p. 21).

Na comunidade, cresci no bairro Santa Maria, situado após a travessia de uma ponte de madeira erguida sobre um extenso aningal². Durante os períodos de seca, o acesso à escola era realizado a pé, atravessando essa ponte (Figura 2). Já nos períodos de cheia dos rios, o percurso passava a ser feito de canoa. Foi na Escola Municipal Manoel Camarão que cursei o Ensino Fundamental e, posteriormente, o Ensino Médio por meio do Centro de Mídias de Educação do Estado do Amazonas (CEMEAM³), vinculado à Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM). Desde sua implementação, esse permanece sendo o único modelo de Ensino Médio ofertado na comunidade.

Figura 2 - Registro do caminho de casa durante a subida do rio



Fonte: Arquivo pessoal do Autor

Ao concluir a Educação Básica, prestei vestibular para o curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Fui aprovado em 2018, para ingresso em 2019, na cidade de Parintins. Com poucos recursos financeiros, meu pai conseguiu o valor da passagem para que eu pudesse deixar a comunidade e iniciar minha trajetória universitária. Esse deslocamento, entretanto, não foi apenas geográfico; tratou-se também de um deslocamento existencial e formativo. Ao revisitar essa experiência, compreendo que muitos

²Aningal é composto principalmente pela planta conhecida regionalmente como Aninga (*Montrichardia arborescens Schott*), formando grandes populações às margens dos igarapés.

³ Implantado em 2007, o CEMEAM é uma política de estado do Amazonas pioneira no país, sob competência da SEDUC. Faz uso de um sistema via satélite de videoconferência com interação de áudio e vídeo. As aulas são produzidas por professores especialistas e transformadas em peças televisivas em uma central de produção educativa para TV, com o uso de diversos recursos midiáticos e ferramentas de comunicação e transmitidas ao vivo, diariamente, para todas as salas de aula simultaneamente em todo o estado, em horário regular. Cada sala de aula conta com um kit tecnológico e com um professor presencial para mediar o processo de aprendizagem (Amazonas, 2010).

processos de formação docente na Amazônia são atravessados por questões sociais, territoriais e afetivas que igualmente atravessam as trajetórias das licenciandas participantes desta pesquisa.

No primeiro período do curso, cursei cinco disciplinas, mas Filosofia da Ciência foi a que mais produziu atravessamentos subjetivos e inquietações formativas. Logo no primeiro dia de aula, fui confrontado por uma pergunta simples e, ao mesmo tempo, profundamente complexa: “Você quer ser professor de Química?”. Aquela questão ultrapassava a lógica da aprovação em disciplinas ou da obtenção de notas; ela dizia respeito à vida que eu passaria a construir a partir daquele momento. Assim, compreendo que minha formação docente começou quando fui interpelado por perguntas que me obrigaram a pensar sobre mim, sobre o mundo e sobre o lugar que ocuparia nele.

Na graduação, era comum ouvir entre colegas afirmações como: “Vim aqui para fazer Química, não Filosofia”, “não Psicologia”, “não Didática”. Essas falas me inquietavam profundamente. A rejeição às chamadas disciplinas pedagógicas talvez não expressasse apenas uma recusa a determinados saberes, como também uma resistência à própria docência em um curso que, desde sua origem, foi concebido para formar professores. Apesar disso, passei a compreender os processos formativos como rizomas que se expandem para além das intenções iniciais, produzindo conexões múltiplas entre química, pedagogia, filosofia e os saberes de estudantes ribeirinhos, indígenas e de outros territórios amazônicos.

No âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), aproximei-me de forma mais intensa do espaço da escola básica. Foi nesse contexto que, ao ser chamado de professor pela primeira vez, coloquei-me também na posição de aprendiz, vivenciando debates sobre ciência, formação inicial docente e os desafios enfrentados por professores preceptores, estudantes e pela comunidade escolar. Posteriormente, o Programa Residência Pedagógica (PRP) aprofundou essa inserção, possibilitando uma imersão prolongada na escola ao longo de mais um ano e meio.

Diante dessas experiências, compreendo que minha formação na licenciatura e o desejo pela docência não se constituíram como um percurso previamente planejado, mas como um processo tecido nas condições concretas da vida, nos encontros, nas rupturas e nos deslocamentos que me atravessaram. Formar-se professor, processo que nunca se encerra, nem deve encerrar-se, significa aceitar o convite da educação como experiência ética, política e coletiva, na qual não existem garantias ou caminhos totalmente definidos, mas a permanente possibilidade de criação, reinvenção e transformação mútua.

O percurso formativo da graduação não bastou para conter as inquietações que emergiam da prática. Assim, aceitei o convite da pós-graduação e escrevo esta dissertação com honra e responsabilidade, ciente de que a formação é um processo aberto, inacabado e em constante devir. Nessa trajetória, uma questão passou a me acompanhar: *de que modo o Estágio Curricular Supervisionado atravessa a formação de licenciandas em Química, e quais experiências, afetos, rupturas e possibilidades emergem desse território formativo?*

Diante dessas inquietações, *esta pesquisa teve como objetivo cartografar o Estágio Curricular Supervisionado e sua influência nos trajetos formativos de licenciandas em Química da Universidade Federal do Amazonas, evidenciando as experiências, os desafios, os afetos e as possibilidades produzidos nesse território formativo.*

1 CAMINHOS PARA UMA CARTOGRAFIA DOS PROCESSOS

Iniciar a escrita de um trabalho acadêmico não é uma tarefa tranquila. No começo, irrompem medos, aflições, frios na barriga e uma persistente desconfiança da própria capacidade de pensar, problematizar e produzir do autor. Mas ainda assim é preciso “pegar o beco” da pesquisa, pois o pesquisar trata-se de uma escolha ética e política, onde os conhecimentos apresentados são frutos de uma construção coletiva, atravessada por memórias, encontros, diálogos e partilhas.

Buscando essa construção coletiva, esse texto surge no âmbito do Mestrado, ancorado na linha de pesquisa Formação de Professores de Ciências e Matemática, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Nele, cartografamos o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e sua influência nos trajetos formativos de oito licenciandas em Química da Universidade Federal do Amazonas.

Para tal, adotamos um horizonte teórico de perspectiva pós-estruturalista que, no Brasil, vem ganhando força nas pesquisas em educação desde a década de 1990, como parte de um movimento de renovação da perspectiva crítica, fortemente influenciado pelos trabalhos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (Caffagni, 2017; Ferreira; Erbs, 2022). Nessa direção, o pós-estruturalismo é compreendido como um movimento de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, e não deve ser reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados,

a um método ou a uma teoria, mas como um movimento de pensamento interdisciplinar (Peters, 2000).

É a partir desse horizonte que a pesquisa se constrói como uma entrada no território da incerteza: um devir-docente, um devir-cartógrafo, produzidos na relação inseparável entre os sujeitos, o objeto e os processos investigativos. Em contrapartida, o estruturalismo não seria capaz de apreender os devires que construímos ao longo dessa travessia, pois se constitui justamente para negá-los ou, ao menos, minimizar sua existência. “Quando reencontra tais devires que percorrem uma sociedade em todos os sentidos, o estruturalismo vê nisso fenômenos de degradação que desviam a ordem verdadeira” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 14).

Nesse sentido, a adoção pelo Rizoma, como referência conceitual, orienta a pesquisa para uma perspectiva cartográfica, destinada a acompanhar os processos em curso. A investigação se organiza a partir das conexões que se produzem no próprio percurso, sem a pretensão de estabilizar previamente os sentidos ou de hierarquizar os elementos. O conhecimento é produzido na relação entre o cartógrafo, estagiárias, professores e a Química, em situações concretas das vivências, nas quais encontros, deslocamentos e tensões passam a constituir os dados da pesquisa.

Trata-se, portanto, de uma cartografia dos processos, em que a processualidade se manifesta nos avanços e nas pausas, no território, nas linhas escritas, nas memórias da infância, no navegar, nos impasses e nas brechas que se abrem ao longo do percurso. Desse modo, “[...] a cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra. O acompanhamento de tais processos depende de uma atitude, de um ethos, e não está garantido de antemão” (Barros; Kastrup, 2009, p. 73).

Esse acompanhamento exige do cartógrafo a produção coletiva do conhecimento. Isto é, a pesquisa se constrói como uma criação conjunta, em constante diálogo e transformação entre os sujeitos. Não busca respostas definitivas ou verdades para o território em estudo, mas se propõe a cartografar movimentos, rupturas e possibilidades que o Estágio Supervisionado, enquanto experiência formativa e docente, pode operar nos muitos devires que vão surgindo ao longo da escrita.

A cartografia, enquanto dispositivo conceitual, também não se apresenta como um conceito isolado ou desvinculado de outros. Por isso, não há coerência em tomá-la sem reconhecê-la como parte de algo maior: o Rizoma. Dessa forma, a cartografia constitui uma das seis características do conceito de Rizoma proposto por Deleuze e Guattari (1995), que, em

conjunto, conferem à pesquisa um caráter rizomático. Tal perspectiva permite reconhecer a pesquisa por suas conexões e heterogeneidades, pela atenção às multiplicidades dos territórios e às rupturas, bem como por ser pensada a partir da diferença e da produção de novos devires.

Isso não implica renunciar aos preceitos que conferem às Ciências Exatas sua autonomia ou à experiência social que lhes atribui o estatuto de ciência-régia. Trata-se, antes, de promover conexões que compreendam a formação docente como um processo que não pode ser aprisionado por tais rigidezes. Os professores de química são profissionais da transformação, que atuam em contextos múltiplos, em interseção constante com diferentes atores e relações sociais, e que, por isso, precisam estar abertos à multiplicidade que constitui a escola e a sociedade.

A pesquisa configura um processo no qual o próprio cartógrafo, aquele que desenha os mapas por meio das palavras, se vê implicado, sendo levado a problematizar a si mesmo, os sujeitos, os saberes, os poderes e os modos pelos quais tais elementos se constituem e se legitimam.

Nesse movimento, a pesquisa passa a incorporar características de uma ciência nômade, “que não para de ser ‘barrada’, inibida ou proibida pelas exigências e condições da Ciência-Estado” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 20); mas que, inversamente, essa mesma Ciência-Estado se apropria e transforma em seus os dados produzidos pela ciência nômade. Nosso propósito, então, é cartografar afetos, perceptos e os encontros que se produzem, traçando mapas a partir das narrativas de licenciandas em química, criando e possibilitando devires.

2 TECENDO AS LINHAS TEÓRICAS

Neste capítulo, tecemos as linhas teóricas que servem como deslocamentos para pensar os processos da pesquisa e a formação de professoras de química. Nesse caso, compreendemos a teoria não como um conjunto fechado de conceitos a serem aplicados, mas como pistas que se atualizam nos encontros entre leitura e experiências. Trata-se de um movimento de aproximação com o pensamento de Deleuze e Guattari, mediado por intercessores da área de Educação, que possibilitam deslocar esses conceitos para o território da Formação Inicial e do Estágio Supervisionado.

2.1 PENSANDO A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO A PARTIR DE DELEUZE E GUATTARI

A primeira vez que li sobre Deleuze foi na graduação, durante a disciplina Filosofia da Ciência, ocasião em que fui apresentado ao texto “Deleuze e Educação”, do professor Silvio Gallo. Nesse texto, Gallo (2008, p. 53) faz dois questionamentos importantes: “O que teria Deleuze a dizer à Educação, enquanto campo de produção de saberes? Ou o que é possível de ser dito sobre Educação, a partir de Deleuze?” Essas perguntas me inquietaram, primeiro porque, até aquele momento, eu não fazia ideia de quem teria sido Deleuze; e por que seu pensamento haveria de ser importante no meu processo formativo enquanto futuro professor de Química?

Deleuze não tinha nenhuma preocupação relevante acerca da educação, não foi seu objeto de estudo, embora tenha ganhado a vida como professor de Filosofia (Gallo, 2008). Então, por que alguém que nunca se dedicou aos estudos referentes à educação, ao ensino e a formação de professores, nem mesmo propôs metodologia de pesquisa em educação, poderia se tornar alguém tão relevante em várias áreas de estudo?

Faço essa pergunta, porque nas últimas décadas Deleuze juntamente com Guattari, têm figurado como autores importantes nas discussões dentro dos cursos de graduação, pós-graduação, publicações acadêmicas nacionais e internacionais, onde se buscam estabelecer relação entre a sua filosofia da diferença com a pesquisa em educação (Gallo, 2021), bem como com a formação, o ensino, o currículo, a linguagem, a cultura etc. (Caffagni, 2017).

Com isso, nos valem dos ensinamentos de Gallo (2021⁴), para pensar a possibilidade da utilizar os pensamentos de Deleuze e Guattari como operadores conceituais e operadores metodológicos nas pesquisas em educação. E quando tratamos especificamente de operador metodológico inspirado em Deleuze e Guattari, direcionamos a pesquisa para uma natureza cartográfica, que busca narrar os atravessamos do cartógrafo no território da pesquisa.

Gallo (2008, p. 54) evidencia a fecundidade do pensamento de Deleuze ao propor a possibilidade de “pensar a educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos”. Para que tal operação se efetive torna-se necessário produzir deslocamentos conceituais, isto é,

⁴ Palestra de Silvio Gallo na Sociedade de Estudo e Pesquisas Qualitativas (SE&PQ). Filosofia da Diferença e Pesquisa em Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4cAPViU9bGQ>. Acesso em: mar., 2021.

apropriar-se dos conceitos, deslocando-os para o território da educação e, mais especificamente, para a formação de professores de Química e do Estágio, como propomos nesta pesquisa.

Ao tomar os textos de Deleuze como intercessores teóricos, a pesquisa assume o movimento de desterritorialização dos conceitos, deslocando-os de seus lugares de origem para, em seguida, reterritorializá-los no âmbito da formação de professores de Química e do Estágio Supervisionado. Esse gesto se configura como um exercício de criação, no qual os conceitos são tensionados pelas forças e pelos problemas próprios do território educacional onde o cartógrafo habita.

Desterritorializar, portanto, implica romper com usos estabilizados e normativos da prática pedagógica, abrindo espaço para que os conceitos operem como ferramentas vivas, capazes de acompanhar os processos formativos em sua dimensão inventiva, múltipla e não linear. Nesse sentido, nos ensina Gallo:

Penso que essa atividade pode ser bastante interessante e produtiva (em sentido deleuziano), na medida em que esses conceitos passam a ser dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional, não como novos modismos, ou repito, o anúncio de novas verdades, que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação (Gallo, 2008, p. 54).

É nesse horizonte que as contribuições de Gallo (2008) ganham especial relevância para esta pesquisa, ao sustentar que os conceitos de Deleuze podem ser mobilizados para pensar os problemas educacionais de forma não prescritiva. No contexto da formação de professores de Química e das implicações do Estágio, tais conceitos operam como forças que deslocam, interrogam e ampliam os modos de compreender e produzir a docência, mantendo o pensamento em devir. Mantendo-se aberto aos acontecimentos da experiência, afetando e sendo afetado (Larrosa, 2011).

No território da formação de professores de Química, isso significa pensar essa formação e o estágio supervisionado como um território de produção de diferenças e diferenciações, onde emergem novas possibilidades de ensinar, aprender e se constituir docente (Silva, 2020).

Nesse movimento, o pensamento educacional no território da Licenciatura em Química passa a se comprometer com a experimentação, com a humanização dos espaços formativos, com a valorização de uma docência amazônica comprometida com os saberes, com as potencialidades que o cotidiano apresenta...a química que pulsa na fauna e na flora. E assim, a

escola passa a ser entendida como um território dos acontecimentos, onde nada se descarta, mas se valoriza como multiplicidade.

2.2 POR UMA PESQUISA DO ACONTECIMENTO

Ao destacar a necessidade de pensar a educação como acontecimentos, Gallo (2008) também nos convoca a deslocar o olhar sobre o estágio supervisionado como território de problematização. Desse modo, somos guiados a formular questões que tensionam a experiência do estágio: De que modo certas experiências se inscrevem nos corpos, nos modos de pensar e de agir, tornando-se constitutivas do ser docente? O que faz com que uma atividade, um encontro ou uma situação pedagógica se configure como acontecimento? E, mais, o que se entende por acontecimento no pensamento de Deleuze? Essas questões deslocam o estágio para o plano da experiência, dos afetos e das forças que produzem diferenciações nos processos de formação docente.

Especialmente em *Lógica do Sentido*, Deleuze traz o conceito de Acontecimento. O acontecimento pertence essencialmente à linguagem (Deleuze, 1974), pois emerge nos encontros e nos sentidos produzidos pelas experiências vividas. No contexto do estágio supervisionado, isso significa compreender que uma aula que “não sai como planejado”, uma pergunta inesperada de um estudante ou uma insegurança diante da regência podem produzir deslocamentos importantes nos modos de pensar a docência em Química.

Nesse sentido,

O Acontecimento nos diz sobre a vida e sobre o imponderável que há nas relações pedagógicas, nos mostra que podemos assimilar esse imponderável como quem olha para algo e vê a singularidade esperando para ser significada, atribuída sentido. O Acontecimento nos diz que tudo sempre está em movimento esperando para ser notado, nos diz que as relações entre os corpos educativos são o Acontecimento pedagógico. Nos diz que como educadores podemos admitir as fissuras e os desvios, que por meio das proposições algo pode acontecer, algo espera por acontecer (Reichert, 2023, p. 11).

O fragmento de Reichert (2023) evidencia o acontecimento como aquilo que atravessa a vida e se manifesta no caráter imponderável das relações pedagógicas, deslocando a educação de um território de previsibilidade para um território de abertura ao que emerge. Ao compreender o acontecimento como a singularidade que se apresenta à espera de ser significada, o autor aponta para uma pedagogia atenta aos movimentos sutis, às variações, aos

olhares dos alunos, aos movimentos das turmas, ou seja, aos encontros que se produzem entre os corpos educativos.

No âmbito da formação de professores de Química, esse deslocamento poderia permitir romper com uma concepção instrumental, tecnicista, bacharelesca do processo formativo, que quase sempre falham em formar os chamados “bons professores”, para concebê-lo como um processo imanente, marcado por acontecimentos que produzem subjetividades docentes.

O futuro professor não se forma apenas ao cumprir disciplinas ou aplicar metodologias, mas se constitui nos encontros com alunos, com a escola, com o saber químico, com os conflitos do cotidiano escolar e com os impasses do ensinar e aprender. O professor que queremos ser precisa estar em devir, sempre sujeito a conexões.

Quando Gallo (2008) fala em operar deslocamentos conceituais, ele propõe uma atitude metodológica e política: tomar os conceitos produzidos por Deleuze e Guattari, como acontecimento, imanência, desterritorialização, devir, rizoma, não para explicá-los ou aplicá-los de modo ortodoxo, mas para fazê-los funcionar em outros territórios. Trata-se, portanto, de um gesto de criação que exige o abandono das posições elevadas e hierárquicas, próprias da imagem arbórea, para acompanhar os movimentos da vida que se produzem no plano do solo, à maneira da grama que se espalha em múltiplas direções (Deleuze; Guattari, 1995).

Corazza (2012, p. 2) retoma de modo provocativo a pergunta “o que Deleuze quer da Educação?”, deslocando-a de uma busca por aplicações diretas para um pensar sobre os efeitos que esse pensamento produz no território educacional. Em sua leitura, a autora organiza essa interlocução a partir de quatro eixos centrais: as crianças como cartógrafas impessoais em devir-artista; os professores, pedagogos e educadores em devir-simulacro; os currículos compreendidos como nômades; e a pesquisa entendida como pesquisa do acontecimento.

Nessa perspectiva, Deleuze comparece à Educação para abrir a possibilidade de “pensar e de viver a alegria em Educação”, na medida em que seu pensamento afirma as potências criadoras da vida e, ao mesmo tempo, tensiona os poderes que bloqueiam ou impedem sua efetuação (Corazza, 2012, p. 3). Inspirados em Corazza, pretendemos mergulhar em um devir-artista-cartógrafo.

Nesse devir, Tadeu da Silva (2002, p. 56) sobre Spinoza, Currículo e Deleuze, desloca para o território da formação a possibilidade de pensar a formação de professoras de Química como uma experiência spinoziana/deleuziana, para “cultivar os bons encontros. Aqueles que nos ajudam a nos apartar do efêmero e do contingente para experimentar um gostinho do

infinito e do eterno. Criar afetos e perceptos que, como as obras de arte, sejam como experiências de eternidade.”

Nesse sentido, pensar o currículo, a formação inicial de professoras de Química e o Estágio a partir de Deleuze implica deslocá-lo de uma estrutura fixa, organizada por conteúdos sequenciais e objetivos previamente estabelecidos, saberes maiores, para concebê-lo como um currículo em movimento, atravessado por linhas nômades (Corazza, 2012), que se atualizam nos encontros entre universidade, escola, licenciandas, professores regentes/formadores e alunos. Um currículo que esteja aberto a constantes conexões e possibilite a criação conjunta das soluções nos diferentes territórios.

Mas as súplicas não são fáceis de serem atendidas. O currículo, sob uma perspectiva pós-estruturalista, é compreendido fundamentalmente como uma questão de poder. Toda seleção de conhecimentos, competências e identidades a serem privilegiadas constitui uma operação política. Assim, as teorias do currículo não se enfrentam em um território puramente epistemológico, mas também epistemológico-social, situado no centro de um território de disputas, no qual diferentes visões de sociedade e de projeto de cidadão se confrontam (Silva, 2010). Desse modo, esta pesquisa inscreve-se nesse território de disputas, sendo operada como uma pesquisa do acontecimento.

A Pesquisa do Acontecimento, tal como formulada por Corazza (2012), assume-se como um exercício inventivo que acompanha os processos formativos em sua dimensão imanente e inacabada.

[...] para a Pesquisa do Acontecimento, escrever não é impor uma forma de expressão a uma matéria vivida, mas trata-se de um procedimento informe, de um processo inacabado, de uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. E, quando o professor-pesquisador critica-lê-escreve, fica comprometido com a Literatura do Acontecimento, necessitando ser um bom artesão, um esteta, um pesquisador de palavras, frases, imagens, para atuar no limite, na “ponta extrema” que separa o saber e a ignorância, e os transforma (Corazza, 2012, p. 15).

Escrever significa seguir as forças, disputas que atravessam o Estágio e a formação inicial de professoras de Química, deixando-se afetar pelas lembranças, pelos encontros, pelos desvios e pelas fissuras que emergem no percurso.

Nessa perspectiva, o professor-cartógrafo é convocado a operar como artesão da escrita, atento às palavras, às imagens e aos afetos que compõem o território, produzindo uma escrita que se constrói no limite entre saber e não saber. A escrita passa a integrar o próprio processo formativo, funcionando como espaço de criação, de problematização e de produção de sentidos, em consonância com uma pesquisa que se faz rizomática.

Diante disso, no que se refere ao Estágio Supervisionado, a noção de educação como acontecimento possibilita compreendê-lo como um território de experimentação, no qual emergem acontecimentos formativos imprevisíveis. Situações como ser chamado de “professor” pela primeira vez; lidar com a indisciplina; adaptar uma aula de Química diante das condições materiais da escola; questionar as próprias certezas pedagógicas; identificar diferenças e ser afetado por elas; sentir-se insuficiente frente aos desafios configuram-se como acontecimentos que desterritorializam a docência e produzem novos modos de ser docente.

Rolnik (1989, p. 15) nos ensina, que é tarefa do cartógrafo “dar língua para os afetos que pedem passagem”, reconhecendo que o saber emerge da experiência vivida, dos encontros e das forças que se produzem no território, produzindo as cartografias que se fazem necessárias. Nesse diálogo, o pensamento da autora contribui para ampliar a compreensão de Deleuze e Guattari como referenciais para pensar a produção de conhecimento no Estágio, ao possibilitar que a pesquisa e a formação sejam pensadas como processos implicados, atravessados por afetos e intensidades, nos quais o conhecimento se produz no meio das práticas e nas brechas.

Como desdobramento desse percurso teórico, a pesquisa assume que não se trata de buscar uma definição normativa do que é ou deve ser o professor de Química, mas de sustentar a pergunta como dispositivo de criação. Em vez de responder de forma prescritiva, interessa manter o problema aberto, acompanhando os efeitos que os encontros, os afetos e os acontecimentos produzem na constituição docente, que é provisório.

Nesse horizonte problematizador emerge a indagação sobre o que pode um professor, formulada como abertura ao devir e à variação, que surge do percurso de sua investigação com estagiárias de licenciatura em química (Silva, 2022).

Uma vez mais olhou para o percurso inventivo percorrido e se fez outra pergunta: O que pode um professor? Não sabia. Ninguém sabe. Deleuze e Guattari também não sabiam. Por que então ler seus pensamentos? Porque, a partir de sua força, pode-se encontrar uma outra vida, que não legisle, que não diga a si mesma o que um professor deve ou não fazer, que explore os bons encontros que aumente a capacidade de ser afetado (Silva, 2022, p. 183).

Essa formulação reforça o posicionamento ético-estético que sustenta este trabalho. Pensar a formação docente para além das perspectivas que buscam modelização. Ao invés de procurar garantias, métodos ideais ou identidades estáveis, a pesquisa aposta na ampliação da capacidade de ser afetado, de compor bons encontros e de produzir variações no modo de ensinar e aprender Química.

3 CARTOGRAFIA: UM PRINCÍPIO DO RIZOMA

Em *Mil Platôs* (1995), Deleuze e Guattari apresentam as principais características do conceito de Rizoma, as quais orientam o modo de pensar e de operar do cartógrafo. Estar atento a essas características é fundamental para que haja coerência com a perspectiva cartográfica, evitando ser capturado pela política daquele que eventualmente chamamos de pesquisador cognitivista (Barros; Kastrup, 2009).

Deleuze e Guattari (1995) nos convidam a mergulhar nas águas da diferença, propondo uma ruptura em relação à lógica do Uno e do múltiplo. Ao tomar o rizoma como imagem do pensamento, eles nos incitam a conceber novas formas de relação, em que os sujeitos, sejam eles cartógrafos, leitores, professores, alunos, cidadãos, povo, possam afirmar-se como n-1, isto é, singularidade que não deriva de uma unidade original, mas que se constitui em sua própria diferença. Para tal, é necessário criar rupturas nos modos habituais de pensar, nos juízos de valores.

A ruptura rizomática funciona como um corte que, em vez de encerrar um processo, abre caminhos imprevistos. É quando um plano é interrompido por um evento inesperado e, em vez do colapso, surgem novas direções que antes não estavam no horizonte. Diferente de uma ruptura linear, a ruptura rizomática cria ramificações. Essas ramificações indicam novas possibilidades de pesquisar e mesmo viver, pois mostram que a origem das conexões é importante, mas não determina aquilo que devém: o futuro e as outras formas de estar no território, em qualquer território. Cabe apenas experienciar os processos, fazer rizomas.

O rizoma, no âmbito da botânica, consiste em uma haste subterrânea com ramificações em todos os sentidos. Assim, quando citamos que é preciso fazer rizoma e não raiz (Deleuze, Guattari, 1995), apontamos para a necessidade de olhar o mundo pela multiplicidade que o constitui, ou seja, para todos os sentidos, pois o modelo de pensamento pautado na imagem da árvore, cuja característica principal é a hierarquia, representada pelo caule e pelos ramos que dele surgem, não dá conta dos acontecimentos que nos atravessam de todos os sentidos.

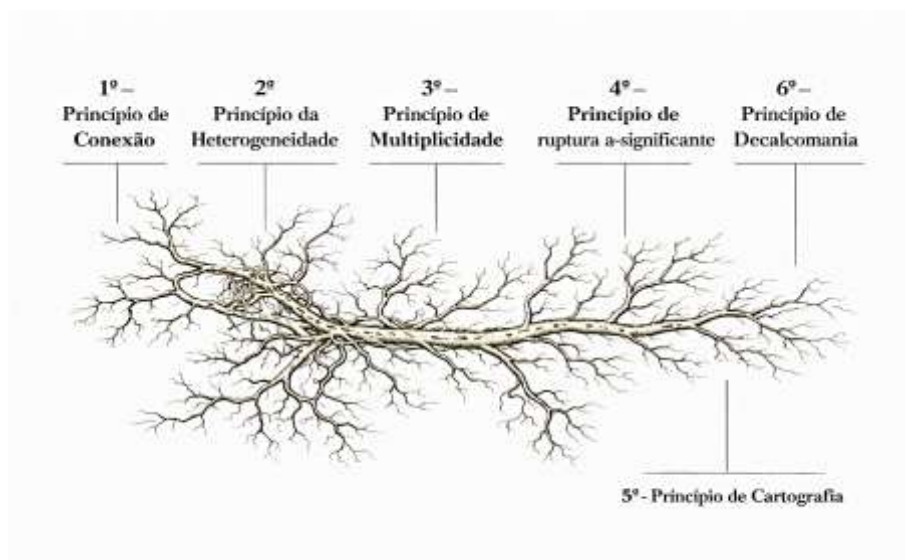
Assim, o método cartesiano do estruturalismo, como já mencionado, mostram-se insuficientes para compreender uma realidade atravessada pela diferença, na medida em que se organizam segundo uma lógica de arborização dos métodos, marcada pela hierarquização, pela segmentação e pela busca de controle (Deleuze; Guattari, 1997). Essa lógica exige instrumentos específicos e procedimentos rigorosamente definidos, que produzem uma sensação de

sofisticação e de exatidão científica (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009), mas que, ao mesmo tempo, tendem a reduzir a complexidade dos processos, silenciando os desvios, as singularidades e os movimentos que escapam às estruturas previamente estabelecidas.

Apesar disso, aqui buscamos potencializar a pesquisa, cartografando a alegria e a vida que nela se processam (Deleuze, 2002). Isto é, em pesquisas que envolvem professoras em formação inicial, não é viável estabelecer algum tipo de controle ou criar grupos de comparação, justamente porque cada sujeito é n-1. Cada participante da pesquisa constitui singularidade, impossibilitando reduções ou equivalências. Daí decorre a necessidade de procedimentos que reconheçam e tratem os sujeitos da pesquisa em sua irrepetibilidade, por suas características infungíveis.

Além do Princípio da Cartografia, Deleuze e Guattari (1995) apresentam outros cinco, que juntos caracterizam o conceito de Rizoma. São eles: 1º e 2º - Princípios de conexão e de heterogeneidade; 3º - Princípio de multiplicidade; 4º - Princípio de ruptura a-significante; 5º e 6º - Princípio de cartografia e de decalcomania. Todos os seis princípios estão adaptados na figura 3, a seguir.

Figura 3 - Representação esquemática do rizoma e seus princípios



Fonte: Elaborado pelo autor

Nos princípios, adaptados na figura 3, criamos uma noção de como um rizoma se comporta, com suas múltiplas entradas e ao mesmo tempo saídas. São linhas, linhas de fuga, como ocorre também em uma toca (um rizoma animal), assim como na grama que percorre em direções muitas. Todos compõem características rizomáticas. E esse “rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível,

modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (Deleuze, Guattari, 1995, p. 33).

O Princípio da Cartografia (5º princípio), que vem juntamente com o Princípio da Decalcomania (6º princípio), apresenta em contraste com este último uma lógica de identidade. Enquanto o decalque tende a manter estruturas fixas e hierárquicas, como ocorre, por exemplo, em nossos sistemas educacionais, criados para impor e reproduzirem normas e estruturas de forma rígida, a cartografia permite a criação de novos territórios e conexões.

Deleuze e Guattari (1995) destacam que o rizoma se comporta como um mapa, pois “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”. Além disso, esclarecem que o mapa é aberto a transformações, provisório, de modo que “pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 21). Nesse sentido, o mapa rizomático desta pesquisa constrói-se junto às estagiárias em seus devires.

4 PISTAS DA CARTOGRAFIA COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Pistas são atravessamentos que forçam o pensamento. Para aqueles que se sentem, de algum modo, desorientados no percurso da própria pesquisa, elas funcionam como esses desvios que tornam possível o acontecimento, aquele que faz acreditar num encontro com o sentido do que se busca. Ao longo deste texto, espalhamos diversas pistas, que serviram como linhas de passagem entre a ignorância de quem escreve e a ignorância de quem acredita no que escreve. Falo de mim mesmo.

São pistas para tecer a possibilidade de uma cartografia como perspectiva metodológica. Ao adotá-la, desloca-se a compreensão tradicional de método, abrindo espaço para um modo de pesquisar atento aos processos, aos encontros e às forças que atravessam o território de investigação. Trata-se de assumir que pesquisar, nessa perspectiva, é acompanhar processos formativos, compondo e deixando-se afetar por eles.

Construir um método significa partir da premissa de que nada ocupa um lugar fixo, uma vez que não existe um passo a passo a ser seguido corretamente (Zordan; Novaz, 2020). O tratamento dos dados, a forma de proceder às demonstrações, a descrição dos processos e até

mesmo os consentimentos das participações constituem-se como criações no decorrer da pesquisa cartográfica.

Para Oliveira e Paraíso:

Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento. A cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração (Oliveira; Paraíso, 2012, p.163).

Adotar o rizoma e sua característica cartográfica como perspectiva para analisar as práticas e os conhecimentos no território educacional exige que sejam elaborados mapas dos diversos percursos construídos no contexto investigativo (Cunha, 2021). Isto significa que escrever e pesquisar a partir de Deleuze e Guattari implica abrir espaço para os acontecimentos do território educativo, das instituições, dos grupos e das experiências profissionais vivenciadas.

É perante esses acontecimentos que a processualidade da pesquisa se efetiva no território. Essa prática cartográfica recusa a adesão rígida a referenciais teóricos fixos, uma vez que a teoria é sempre teoria, e não se apresenta como fundamento hierárquico, mas como elemento em composição (Rolnik, 1989). Não há exclusões ou hierarquias prévias. Tudo aquilo que contribui para a produção de sentido pode ser mobilizado no processo de pesquisa.

Nessa perspectiva, o cartógrafo atua como um antropófago, no sentido proposto por Rolnik (1989), assimilando e transformando o que encontra em seu caminho. Dessa forma, ao reconhecer-se como tal, passa a compreender que todas as entradas são possíveis, desde que as saídas sejam múltiplas.

Considerando esse pensamento de Rolnik (1989) sobre cartografia, bem como pelas pistas que mais adiante discutimos (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009), Gallo (2021) propõe algumas tarefas para uma pesquisa cartográfica em educação: (1) evitar imagens do pensamento instituídas; (2) fazer emergir as relações de poder; (3) tomar as diferenças e explicitar as multiplicidades; (4) focar o menor, a micropolítica da produção de subjetividades – a superfície; (5) compreender a pesquisa como criação, não como descoberta; pois, ao afirmarmos que descobrimos algo, partimos do pressuposto de que esse “algo” já estava lá, como se a pesquisa apenas revelasse algo previamente constituído.

A cartografia, enquanto método de investigação, de escrita e de acompanhamento dos processos da vivência, desloca a concepção do tradicional de pesquisador como mero agente

passivo, restrito à “coleta” dos dados supostamente prontos para serem colhidos, classificados e posteriormente interpretados, como ocorre com frequência em pesquisas ancoradas em métodos cognitivistas. Na cartografia, os dados não preexistem ao encontro. Os dados se produzem no próprio processo, a partir das relações estabelecidas entre quem acompanha, quem é acompanhado e os acontecimentos do território.

O cartógrafo, nesse sentido, não se assemelha ao pescador que estende a malhadeira (instrumento) em um canal do rio (território), afasta-se e retorna mais tarde apenas para recolher o que foi capturado. Ao contrário, ele pode até ser esse mesmo pescador, mas agora não estica apenas a malhadeira. Ele utiliza o caniço⁵ (instrumento), o que exige presença constante no rio (território): remar, atravessar, sentir a correnteza, as ondas, bater as águas, espreitar o território. É nesse movimento compartilhado com o rio, o remo, a canoa e o caniço, que os peixes (os dados) são produzidos e capturados, sendo depois partilhados como parte de um processo coletivo da investigação, que se estende para além da apresentação e publicação dos resultados.

Dessa forma, assim como o pescador atua no território do rio com base em suas técnicas, experiências e saberes, a pesquisa cartográfica realizada com licenciandas em Química, assume os contornos do que passou a ser pensada como pesquisa-intervenção (Passos; Barros, 2009). Contudo, tecemos algumas ponderações, no sentido de que é preciso considerar que não se pode intervir de qualquer maneira, antes, é necessário tornar-se sensível às realidades com as quais se lida, atento às condições sob as quais os acontecimentos se apresentam, ao modo como a vida insiste em acontecer. Trata-se daquilo que escapa ao controle de quem propõe a pesquisa, sendo, portanto, fundamental, antes de intervir, cultivar a sensibilidade de ouvir e vivenciar.

Assim, pensar na cartografia como perspectiva de pesquisa requer o desprendimento das regras impostas pela ciência-maior. Embora, devo dizer que em muitos momentos procurei por todos os lados algum manual que me pudesse mostrar os caminhos a percorrer, as perguntas a fazer e as etapas a cumprir. Algo que me foi forjado ainda na racionalidade técnica da formação inicial. Nesse ponto, Passos e Barros (2009) destacam que a diretriz cartográfica que orienta o cartógrafo se constrói por meio das pistas, considerando os efeitos do processo de pesquisar sobre aqueles que do processo investigativo participam.

⁵ No contexto amazônico, caniço refere-se a uma vara de pesca confeccionada a partir de uma árvore em crescimento, aquecida ao fogo para retirada da casca. Nela se amarra a linha que sustenta o anzol, geralmente produzido pelo próprio pescador.

4.1 QUE PISTAS SERÃO ESSAS?

Algumas das pistas que me ajudaram a compreender a cartografia como perspectiva metodológica, estão no livro “*Pistas do método da cartografia: Pesquisa – intervenção e produção de subjetividade*” organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2009), composto de 8 capítulos denominados de “Pistas”. Farei uma breve exposição das pistas do livro, pois foram nestas pistas que encontrei as primeiras inspirações para as minhas próprias pistas, aquelas que me guiaram pelo território.

“A Cartografia como método de pesquisa-intervenção” (Passos; Barros, 2009, p. 17), que inicia o rol de pistas, baseia-se na contribuição da análise institucional, discutindo a indissociabilidade entre o conhecimento e a transformação, tanto da realidade quanto do cartógrafo. Nela, esclarecem que pesquisar é intervir e exige um mergulho no plano da experiência. Assim, “conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção” (Passos; Barros, 2009, p. 31).

Na pista 2, denominada “O funcionamento da atenção no trabalho cartográfico” (Kastrup, 2009, p. 32), a autora cria uma interlocução entre Freud, Bergson e a pragmática fenomenológica, onde define os quatro gestos da atenção cartográfica: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. A cartografia constitui acompanhar um processo de produção de dados, que não está preocupada em representar o objeto investigado.

Esse processo se prolonga nas fases seguintes, como a análise dos dados, a redação dos textos, a publicação dos resultados e sua disseminação, além da leitura por parte do público e da participação ativa dos sujeitos envolvidos na produção colaborativa do conhecimento. Ressalta que, ao entrar no território, o cartógrafo realiza um preparo inicial, abandonando preconceitos e expectativas. Ele deve adotar uma atitude de escuta sensível, capaz de revelar o que ainda não era conhecido, mas que já estava presente como virtualidade. O vir a ser, o devir.

Sobre esses devires, Barros e Kastrup (2009, p. 52) apresentam a pista 3, “Cartografar é acompanhar processos”, que tem como ponto de partida o encontro, baseando-se em uma pesquisa sobre oficinas de leitura com crianças. As autoras se valem do Projeto Elos na Rede, cujo objetivo era investigar o que vinha sendo produzido, em termos de conexões (elos), nas práticas realizadas com crianças em bibliotecas e brinquedotecas comunitárias.

O estudo buscou compreender como o ler e o brincar, juntamente com as práticas que os envolvem, funcionam como dispositivos na criação de elos, elos entre criança e família, criança-escola, criança-comunidade, criança-criança, criança-leitura, criança-brincadeira, e, finalmente, elos da criança consigo mesma. São os movimentos dos processos que precisam ser detectados pelo leitor como pistas que o orientam no território.

As autoras, nesse texto, também ancoram seus pensamentos em Stengers (2000, p. 111) ao destacar a “paixão de fazer história, de tornar ‘verdadeiramente verdadeiros’, descobertos, e não inventados, os seres cujo testemunho fidedigno o laboratório produz”. Essa afirmação desloca a ideia de verdade como simples construção arbitrária ou representação neutra da realidade, enfatizando um modo de produzir conhecimento comprometido com os processos, com as condições de emergência e com os encontros que tornam algo passível de existir e de testemunhar.

Essa perspectiva da ciência como neutra, abstrata e dissociada da realidade concreta acaba sendo incorporada aos cursos de licenciatura em Ciências Exatas. Como resultado, os cursos passam a formar professores que tendem a reproduzir essa mesma concepção em suas práticas pedagógicas, reforçando um ensino de Ciências distante da experiência vivida. Tal lógica reverbera na Educação Básica, contribuindo para que os estudantes percebam a ciência como algo alheio ao cotidiano e à própria existência. Produz-se, assim, um ciclo em que futuros adultos deixam de reconhecer a ciência como parte constitutiva daquilo que respiram, bebem, vestem e vivem, mantendo-a apartada dos problemas, dos afetos e das práticas que atravessam suas vidas.

Com a Pista 4, denominada “Movimentos-funções dos dispositivos na prática da cartografia” (Kastrup; Barros, 2009, p. 76), as autoras recorrem ao pensamento de Deleuze, Guattari e Foucault – os dois primeiros com a cartografia e o último com o dispositivo – para descrever como a cartografia passa a exigir procedimentos concretos, encarnados em dispositivos, para funcionar.

Valendo-me das contribuições de Dourado e Moraes (2020, p. 122), destaco que, nessa quarta pista, Kastrup e Barros (2009) elucidam o dispositivo como um aliado no processo inventivo de produção de conhecimento. Isso porque a cartografia não pressupõe a utilização de elementos técnicos e procedimentais previamente estabelecidos, mas “é necessário estabelecer, ao longo do percurso, os dispositivos que oportunizem acompanhar a produção de subjetividade”.

A pista 5, escrita por Escóssia e Tedesco (2009, p. 92), aborda “O coletivo das forças como plano de experiência cartográfica”, que geralmente é silenciado nas perspectivas tradicionais de produção do conhecimento. Para as autoras, o plano coletivo das forças coexiste e produz as formas, objetos ou sujeitos. A cartografia, para além de se limitar a uma realidade fixa, como propõe a abordagem da representação, “visa à ampliação de nossa concepção de mundo, para incluir o plano movente da realidade das coisas”.

No desenrolar da discussão, as autoras exploram a implementação das práticas de pesquisa cartográfica por meio de dois movimentos. Primeiro, introduzem a noção de coletivo transindividual para elucidar a dinâmica específica desse processo. Em seguida, apresentam uma experiência empírica no território da saúde pública, destacando-a como uma estratégia sensível de aplicação do conceito de coletivo. Essa abordagem é compreendida como um plano efetivo da experiência de conhecer/fazer, característico da cartografia e de outros tipos de pesquisa-intervenção.

Nas discussões, as autoras ressaltam que o saber nunca se apresenta em formas fixas, como se estivessem dadas e prontas. Assim, quando as práticas do saber, sejam filosóficas ou científicas, são validadas pelo modelo da representação, elas realizam recortes de um processo em construção, que acaba sendo entendido como uma verdade universal. No entanto, na realidade, esse recorte representa apenas uma fase de algo muito maior, e não pode ser tomado como uma constante.

No segundo movimento, as autoras criam um espaço coletivo de discussão, cujo objetivo “era ampliar a pesquisa para além da mera observação ou descrição de realidades, e o objeto, as práticas psicológicas, para além de sua dimensão formal e representacional” (p. 102). Elas afirmam que, a cada configuração, o coletivo de forças continua a se acoplar aos sujeitos, grupos e coletivos.

Por fim, ensinam que “Ao cartógrafo cabe se deixar levar, em certa medida, por esse plano coletivo, não por falta de rigor metodológico, mas porque uma atitude atencional própria do cartógrafo, que o permite acompanhar as modulações e individuações dos objetos e da realidade” (Escóssia; Tedesco, 2009, p. 105). Assim, a ética do cartógrafo passa a ser uma ética transdutiva e transversal, que busca sempre uma versão ampliada do conhecimento, sem fixação, descrição, classificação ou categorização dos contornos em que o objeto se apresenta em um dado momento, como um recorte.

Na pista 6, Passos e Eirado (2009, p. 109) apresentam “Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador”, articulada em três ideias que compõem o plano de ação ou de pesquisa: de transversalidade, de implicação e de dissolução. Para eles, Guattari (2004) propõe, a partir do conceito de transversalidade, um terceiro eixo que cruza e desestabiliza os eixos vertical e horizontal da comunicação nas instituições, os quais tendem a hierarquizar e homogeneizar. Assim, “a transversalidade, como princípio metodológico, orienta uma experiência de comunicação que faz variar os pontos de vista, mais do que aboli-los” (p. 116).

Tomar a ideia de implicação, que no texto emerge a partir dos ensinamentos de René Lourau, significa “criar um constrangimento para quem defenderia a neutralidade indispensável à objetividade científica, a distância entre sujeito e objeto, a separação entre teoria e prática e, ainda acrescentaríamos, entre conhecimento e política” (p. 117).

Ora, o que é a vida senão uma infinidade de conexões? O que são os processos formativos, senão conjuntos de saberes que, em articulação, produzem sentido? E o que seria a formação de professores, senão parte de um projeto político de produção de sujeitos? Nesse contexto, portanto, nada pode ser tomado como neutro e/ou desvinculado da vida.

Com isso, ao abordarem a terceira ideia, partem da afirmação que “a cartografia é uma metodologia de pesquisa que implica a dissolução do ponto de vista do observador” (p. 120). Nesse sentido,

o cartógrafo acompanha [...] um processo que ele também não conhece de antemão. O cartógrafo não toma o eu como objeto, mas sim os processos de emergência do si como desestabilização dos pontos de vistas que colapsam a experiência no ("interior") eu. Ora, a posição paradoxal do cartógrafo corresponde à possibilidade de habitar a experiência sem estar amarrado a nenhum ponto de vista e, por isso, sua tarefa principal é dissolver o ponto de vista do observador sem, no entanto, anular a observação (Passos; Eirado; 2009, p. 123).

Para os autores, toda experiência é, em princípio, desprovida de um ponto de vista. O cartógrafo acompanha a emergência de si mesmo e do mundo por meio da experiência, atento ao que surge, sem se manter imune a ela. Ele se guia pela dissolução do ponto de vista, sem, no entanto, perder-se nesse processo. E arrisco a complementar que, mesmo que em algum momento se perca, os princípios do rizoma o guiarão. Ou melhor, haveria algum lugar incerto em uma pesquisa rizoma?

Seguimos para a pista 7, intitulada por Alvarez e Passos (2009, p. 131) “Cartografar é habitar um território existencial”, cujo tema surge do relato de uma pesquisa sobre o aprendizado da capoeira, na qual se destaca a importância da compreensão do cartógrafo sobre o território e seus signos.

No texto, o território existencial está sempre em processo de construção e, citando Deleuze e Guattari (1997), é entendido como um lugar de passagem. O território existencial, enquanto lugar de passagem, não posiciona o cartógrafo de forma hierárquica em relação ao objeto, como se este fosse um obstáculo a ser superado. O cartógrafo se coloca diante dos acontecimentos em uma atitude de atenção e escuta, distanciando-se de questões prévias às quais buscava responder.

Assim,

Não se trata, portanto, de uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo. Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele. Mas sabemos que o processo de composição de um território existencial requer um cultivo ou um processo construtivo [...] cultivar uma receptividade ao campo (Alvarez; Passos, 2009, p. 135).

Habitar um território existencial não se reduz à aplicação de uma teoria ou à execução de procedimentos e técnicas previamente definidos. Trata-se, antes, de acolher e ser acolhido pela diferença que se expressa no território em constante transformação, com os elementos que compõem sua totalidade.

Finalmente, a Pista 8 de Passos e Barros (2009, p. 150), intitulada “Por uma política da narratividade”, aborda o tema da escrita de textos de pesquisa e retoma a etimologia da palavra política e baseiam-se em Foucault (1977) para ampliar o sentido de política para além de Estado, e com isso “pensar a política da narratividade como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece” (p. 151).

Identificam três características principais no procedimento de desmontagem, ilustradas por uma experiência em Moçambique. A primeira característica é que a narrativa do “caso” se desenvolve por meio do aumento do coeficiente de desterritorialização. A segunda característica do procedimento narrativo da desmontagem é a ideia de que “tudo é político”. Já a terceira característica sugere que tudo adquire um valor coletivo.

Assim, Passos e Barros deixam sua visão acerca do que seja uma experiência cartográfica, indicando que:

Toda experiência cartográfica acompanha processos, mais do que representa estados de coisa; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal. O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo (Passos; Barros, 2009, p. 169).

As problematizações e notas que deram forma a cada linha deste texto convergem, em muitos aspectos, com as ideias apresentadas por Passos e Barros (2009). Ao final de sua obra, enfatizam a inseparabilidade entre pesquisa, evidenciando como a cartografia desestabiliza os pressupostos tradicionais do conhecimento científico, especialmente aqueles fundados na representação, na neutralidade e na centralidade do observador.

Nessa perspectiva, conhecer deixa de ser um ato de captura ou explicação da realidade para se afirmar como um exercício de acompanhamento dos processos em sua emergência, no qual o cartógrafo participa ativamente da produção do que investiga. A aposta ético-política da cartografia, portanto, se traduz em um modo de dizer, escrever e pesquisar que reconhece as transformações simultâneas do mundo e de si, assumindo o conhecimento como algo que se produz no *entre*, no movimento e na relação *com* os outros.

Portanto, assumir a cartografia implica deslocar a pesquisa de uma lógica de representação para uma lógica de composição, na qual teoria, prática, experiência e escrita se entrelaçam no próprio percurso. Trata-se, então, de uma escolha que recusa a neutralidade e a fixação de sentidos, apostando na produção situada do conhecimento, na multiplicidade dos modos de existir e na invenção de caminhos que se fazem no *entre*. É a partir dessa compreensão que este trabalho se inscreve, tomando a cartografia como linha conceitual de orientação para acompanhar os processos formativos de licenciandas em Química em sua complexidade, singularidade e potência criadora.

5 ENTRE RIZOMAS, DEVIRES E TRAVESSIAS: CARTOGRAFIAS NA PESQUISA EDUCACIONAL

Neste capítulo, realizamos uma pesquisa exploratória sobre o uso da cartografia, na perspectiva de Deleuze e Guattari, em pesquisas desenvolvidas na área da Educação, para além da Química. O objetivo consiste em compreender de que modo essa perspectiva metodológica tem sido operada nas investigações e como tem possibilitado a produção de conhecimento no território educacional. Não se trata de empreender uma análise exaustiva dos trabalhos identificados, tampouco de tecer críticas aos cartógrafos, mas de construir um panorama que evidencie os modos de apropriação e de operação da cartografia no contexto dessas pesquisas.

Para a constituição da análise, foi realizado um recorte temporal correspondente aos últimos cinco anos (2020–2025), com base no Catálogo de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como critério de inclusão,

consideraram-se dissertações vinculadas a programas de mestrado acadêmico que adotassem a cartografia como perspectiva metodológica de pesquisa.

Na etapa de busca, foram utilizados os seguintes descritores: *cartografia*, *rizoma*, *filosofia da diferença*, *Deleuze*, *Guattari* e *educação*. Em seguida, procedeu-se à leitura criteriosa dos resumos, com o objetivo de selecionar os trabalhos de acordo com os critérios previamente estabelecidos. Foram inicialmente identificadas 44 dissertações elegíveis. Após uma análise mais aprofundada, selecionamos 13 dissertações, as quais compõem as 13 pistas que, a seguir, são compartilhadas. As dissertações selecionadas estão dispostas no Quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações desenvolvidas com perspectiva cartográfica

Autor	Título da Dissertação	Programa	Ano	IES/UF
Daniela Carolina Ernst	O Espaço-Tempo do Currículo Rizomático e Transversal no Ensino de Ciências	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências	2020	UFFS/RS
Warllen Barros de Souza (Liberty Lima)	Cartografia de DEVIRESTRANS(DES)VIADAS na Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura	2021	UFPA/PA
Christiane Costa Lira	Agenciamentos políticos e literários nas tramas educativas de vozes-mulheres do Coletivo SUMANAS	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura	2021	UFPA/PA
Millene Ivolela	Percursos de uma pedagoga YACUMAMA por vir	Programa de Pós-Graduação em Educação	2021	UFPR/PR
Vanderléia de Lourdes Rodrigues Lopes de Oliveira	Falas, Estranhamentos, Imagens e Encantamentos: uma pesquisa no modo criança	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza	2022	UNIR/RO
Karine Cristina Pfütz	Tramas Inversas na Educação: Efeitos na Criação de Mulheres Professoras	Programa de Pós-Graduação em Educação	2022	UFPR/PR
Juverlande Nogueira Pinto	Cartas ao Vento em Rastros de Afetos: Narrativas de Professoras da Educação Infantil	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática	2022	UNIR/RO
Camila Jorge	Corpos em Criação: Aprendizagens entre Educação, Palhaçaria e Cartografia	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática	2022	UFPR/PR
Tiago Silva Rabello	Estéticas da Existência de Jovens Pantaneiros e Currículo: Entre Pântanos e Laços	Programa de Pós-Graduação em Educação	2022	UNEMAT/MT
Jussara Silva Cavalcante	Como uma onda no mar: entre olhares e escritas cartográficas de uma professora de apoio educacional especializado de uma escola pública de Niterói	Programa de Pós-Graduação em Educação	2022	UERJ/RJ
Gabriel Araújo Freitas	Formação Inventiva de professores com Tecnologias Digitais da Informação e	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática	2023	UFU/MG

	Comunicação no contexto do Programa Residência Pedagógica			
Rita de Cássia Beck de Oliveira	Infância Katitãuhlu: Uma Cartografia A Partir Do Currículo Em Movimento Na Escola Indígena Nütajensu	Programa de Pós-Graduação em Educação	2023	UNEMAT/MT
Ynara Silva Luniere Brito	MOOC no Amazonas - uma análise da concepção de Cursos à Distância para educadores ribeirinhos: trajetória de uma pesquisadora cartógrafa.	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática	2024	UFAM/AM

Fonte: Elaborado pelo autor

5.1 TREZE PISTAS PARA O CARTÓGRAFO

Quantas pistas são necessárias para uma pesquisa cartográfica? Quantas pistas são necessárias para problematizar a própria pesquisa enquanto proposta cartográfica? Quantas pistas são necessárias para indicar o que ainda falta, o que escapa, o que insiste em permanecer em aberto? Quantas pistas seriam necessárias para validar métodos, percursos e dados, se é que a validação, nesses termos, constitui de fato um problema para esse modo de pesquisa?

O que se pode afirmar é que não conhecemos todas as pistas e não sabemos o número necessário; contudo, todas as pistas apontam, que a pesquisa cartográfica, na perspectiva da filosofia da diferença, é uma pesquisa rizoma; e deve ser múltipla, aberta, inventiva, heterogênea, atravessada por linhas que se compõem e se desfazem, e cujos sentidos só podem emergir nos próprios percursos, sejam individuais e/ou coletivos.

Tais problematizações surgiram ao longo da leitura atenta de cada um dos trabalhos apresentados no Quadro 1. São produções que provocam deslocamentos, abrem desvios e operam como inspiração para pensar. Não são todas as pistas possíveis, não servem como manuais de instruções, não foram feitas para promover uma direção, um caminho, mas representam algumas novas pistas para este cartógrafo.

5.1.1 Pista Ernest – devir-máquina-problematizadora

De Cerro Largo, no Rio Grande do Sul, iniciamos nossa exploração pelas pesquisas de mestrado, que utilizam a cartografia deleuze-guattariana como perspectiva metodológica.

Ernest (2020), em “O espaço-tempo do currículo rizomático e transversal no ensino de Ciências”, diz que o principal objetivo da sua pesquisa é “tornar-se uma máquina problematizadora, possibilitando a abertura de espaços para discussões que possibilitem a produção de conhecimento acerca do currículo de ciências a partir da perspectiva da filosofia da diferença”.

Ao longo do seu trabalho, a autora apresenta alguns intercessores brasileiros que, em conjunto com Deleuze e Guattari, atribuem potência a sua pesquisa cartográfica. Nesse contexto, a cartógrafa mergulha no território da pesquisa em currículo, guiada por dispositivos da filosofia da diferença.

Nesse movimento, surge sua percepção acerca desse mergulho, dessa aventura:

Chegar à diferença é uma aventura perigosa, ela tem a mania de explicitar nossas fragilidades, de jogar a gente para fora, e mostrar que não sabemos nada, que as coisas não precisam ser feitas, pensadas, vividas e escritas da mesma maneira. Ela expõe o nosso apego às coisas normatizadas, à mesmice, ao fazer diferente fazendo o mesmo. Essa falsa segurança de que sabemos alguma coisa, sendo que na vida, assim como na pesquisa do campo curricular do ensino de ciências, tudo é território da experimentação e da conexão, do movimento (Ernest, 2020, p. 22).

Para a autora, o conceito de Rizoma, criado nesse território da diferença, passa a representar uma possibilidade de resistência à fragmentação e à hierarquização dos saberes, historicamente estabelecidos. Dessa forma, busca criar conexões com outras ciências, saberes e cosmologias, subsidiada pelo conceito de Transversalidade defendida por Guattari.

No contexto da sua pesquisa, Ernest concebe a cartografia como um modo de pesquisar em constante invenção, que se constrói no próprio fazer da pesquisa. Para a autora, a cartografia afirma-se como um método-processo, capaz de acompanhar deslocamentos, sentidos e variações que emergem ao longo da investigação, inclusive quando o próprio método se torna objeto de problematização.

A pesquisa amplia seus intercessores ao recorrer, sobretudo, às contribuições de Suely Rolnik, reconhecida como referência fundamental para a consolidação da cartografia no contexto da pesquisa acadêmica brasileira. Em especial, a obra “Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo” orienta a compreensão dessa perspectiva como ferramenta sensível para mapear processos de subjetivação, evidenciando sua potência para acompanhar transformações históricas, afetivas e políticas.

Assim, Ernest entende que a cartografia se deixa moldar pelas exigências da pesquisa, permitindo inclusive “cartografar a própria cartografia”, num movimento de pensamento que

envolve releituras, deslocamentos conceituais e a produção de pistas, inspirada na ideia de investigação como caça ao tesouro.

5.1.2 Pista Liberty (Souza) – devires-trans(des)viadas na educação

Do nordeste paraense, entre rios, festas e atravessamentos culturais, Liberty Lima (Souza, 2021) apresenta a “*Cartografia de devires-trans(des)viadas na educação*” como um agenciamento coletivo pulsante. É uma pesquisa de muitas cores, vibrante como as aparelhagens, os carnavais e os festejos populares da Amazônia, carregada de vida, corpo e desejo de liberdade. Uma pesquisa que não se contenta em explicar, mas que se lança a desconstruir territórios normativos enquanto abre clareiras para a emergência de outros modos de existir.

Nesse movimento, o pesquisar da autora torna-se travessia: desvia, escapa, inventa, produz devires, afirmando a diferença como força criadora e fazendo da cartografia um caminho vivo, molhado de afetos e insurgências. Nesse sentido,

Travestilizar a educação nesta pesquisa cartográfica é provar um tipo de escritura que joga com a paródia de gênero, que joga com o deboche, que joga com o corpo queer, a arte queer, que pensa a educação em montagem a partir de linhas rizomáticas de devires trans(des)viadas, como um modo de experimentar vida, e, também, como um conceito que nasce forte, pungente e complexo na perspectiva da diferença (Souza, 2021, p. 19)

A escrita de Souza (2021) constitui, em si mesma, um gesto cartográfico, no qual forma, conteúdo e método se implicam mutuamente, produzindo uma pesquisa que acompanha a vida em seus fluxos, intensidades e devires. Ao eleger a “*montagem*” como eixo conceitual e metodológico, a autora desloca a pesquisa do território da descrição para o da experimentação, fazendo do próprio corpo *queer* um território de passagem, inscrição e criação, onde se dão processos de subjetivação em permanente movimento.

Ancorada na Filosofia da Diferença, especialmente em Deleuze e Guattari, a autora opera com noções como devir, linhas de fuga, desterritorialização, rizoma e multidão, que atravessam o texto não como categorias explicativas, mas como forças que impulsionam o pensamento e a escrita.

A cartografia, nesse sentido, acompanha os *devires-trans(des)viadas* como linhas incandescentes que escapam ao binarismo de gênero e aos dispositivos cisheteronormativos de controle. Trata-se de uma cartografia do sensível, que mapeia afetos, arrebatamentos,

desconcertos e insurreições, evidenciando como a arte *queer* funciona como dispositivo de criação de vida e de resistência política.

A potência da pesquisa reside justamente na recusa de uma separação entre sujeito e objeto, teoria e prática, arte e educação. Souza cartografa encontros: com multidões *queer*, com festas populares, com práticas artísticas e com espaços formativos formais e não formais, reconhecendo nesses atravessamentos a emergência de um corpo político que nem sempre se constitui de modo consciente, mas que age, afeta e é afetado. Inspirada também por Foucault, a autora compreende a política como estilo de vida, como prática cotidiana de liberdade e reinvenção de si, em confronto com os regimes normativos que produzem exclusões.

Dentro de uma perspectiva cartográfica, a pesquisa configura um percurso rizomático, simbolizado pela imagem da “estrela bailarina, nascida do caos”. Essa imagem sintetiza o método, onde não há um trajeto linear, mas circuitos, desvios e retornos, nos quais o pensamento é guiado a criar. A educação é cartografada tanto em seus mecanismos de normalização quanto em suas brechas de invenção, tornando-se território estratégico para a emergência de uma educação das multiplicidades. Assim, a cartografia de Souza descreve a diferença *queer*, ao mesmo tempo que a produz, ao travestilizar a própria pesquisa e afirmar a arte como aliada fundamental da vida, da liberdade e da criação de outros mundos possíveis na educação.

5.1.3 Pista Lira – devir-vozes-mulheres

Ainda no território paraense, em uma cidade atravessada pelo Rio Tocantins, a pesquisa de Lira (2021) se constrói sob o título “Agenciamentos políticos e literários nas tramas educativas de vozes-mulheres do Coletivo Sumanas”. Trata-se de uma travessia cartográfica que entrelaça literatura, política, educação e feminismos, fazendo o próprio pesquisar um gesto de agenciamento coletivo. Ao cartografar as escrevivências políticas e literárias das Vozes-Mulheres do Coletivo Sumanas, a autora busca acompanhar processos, escutar forças em movimento e dar passagem às intensidades que emergem dos encontros entre mulheres, textos literários e práticas educativas.

Sob inspiração da Filosofia da Diferença, especialmente em Deleuze e Guattari, a cartografia é acionada como método que opera por fios-rizomas, recusando linearidades e hierarquias. As teias cartográficas tecidas por Lira fazem proliferar mundos possíveis ao colocar

em relação Clarice Lispector, Conceição Evaristo e o Coletivo Sumanas, produzindo agenciamentos políticos e literários que atravessam assembleias, rodas de conversa e textos performáticos. Trata-se de uma cartografia que se constrói na imanência dos encontros, onde arte e vida se contaminam e onde a literatura deixa de ser apenas objeto de análise para tornar-se um território de forças que deslocam posições.

A potência da pesquisa reside no modo como a autora articula feminismos, ativismos e educação, fazendo da escrita e da escuta práticas políticas de resistência. Ao mapear violências, silenciamentos e desigualdades de gênero, há uma aposta na criação de processos libertários, nos quais as Vozes-Mulheres se erguem como insurreição coletiva. O rio-mar que atravessa o texto simboliza esse movimento contínuo entre margens, entre o individual e o coletivo, entre o literário e o político, entre o vivido e o pensado, evidenciando a educação como território em disputa e invenção.

Dentro de uma perspectiva cartográfica, a pesquisa de Lira compreende a transformação como processo gradual, tecido fio a fio, nos tempos lentos e insistentes da luta feminista. Em um contexto de ameaças à democracia e intensificação das violências, a cartografia se apresenta como método ético, estético e político, capaz de sustentar práticas educativas comprometidas com a defesa da vida, da liberdade de existir e da multiplicação de mundos onde as Vozes-Mulheres possam aparecer, falar e criar outras formas de educação.

5.1.4 Pista Pfütz – devir-professora-inadequada

Na sua dissertação, Pfütz (2022) apresenta uma escrita-cartográfica tecida como percurso metodológico. A cartografia é operada como alinhamento do pensamento à terra, ao chão da escola básica e à experiência vivida, permitindo acompanhar subjetividades e acontecimentos que compõem o território docente.

Assim, tecer um percurso metodológico vem do cartografar que alinha o pensamento à terra, no qual a vida se movimenta para fazer ressoar o entre as bordas das escolas básicas, nas quais uma professora inquieta busca os traçados do seu espaço docente. Espaço constituído por subjetividades e outros acontecimentos, que forjam as (des)amarras deste pensar. Tecitura que também é o avesso da tecitura ao tramar pela subversão da professora que apenas cumpre normas e preenche papéis e que se expressa no tramar pela e com a diferença (Pfütz, 2022, p. 16).

O texto se organiza em tramas como movimentos que articulam crítica à tradição, fundamentação na filosofia da diferença e encontros com produções de outras pesquisadoras. Ao mobilizar conceitos de Deleuze, Guattari e Nietzsche, a autora apresenta a figura da

professora-inadequada como personagem conceitual, linha de fuga que desromantiza a docência ao mesmo tempo em que a reinventa. O que se apresenta, portanto, são mapas provisórios que mostram como a docência pode se fazer poética, inventiva e insurgente, quando se permite escapar das amarras da normatividade e se afirmar como prática ética, estética e política de produção de vida.

Ao assumir o cansaço, o desgaste, o estresse e a dor como partes constitutivas do processo, a autora propõe uma pesquisa que não se separa da vida professoral, mas que emerge exatamente de suas fraturas. O conhecimento produzido se apresenta como efeito de um corpo que foi afetado, forçado a pensar e a criar outros modos de dizer e existir.

A escrita, assumidamente artesanal, revela o modo como a cartografia opera na pesquisa, com o fiar, tecer, bordar, enovelar e desnovelar tornam-se gestos metodológicos. A autora pensa a pesquisa como trabalho de fiandeira calejada, em que o texto não é mera representação de uma realidade docente, mas matéria viva, produzida nas bordas e nas fissuras do instituído. Ao se descobrir simultaneamente aprisionada e aprisionadora, evidencia como as imagens do pensamento herdadas, do rigor filosófico, da autoridade docente, da ideia de formação ideal, continuam operando mesmo em práticas que se pretendem críticas.

Cada ideia implica a produção de uma professora inquieta que não quer se enquadrar aos moldes de uma tradição docente, ideias necessárias que tecem novos sentidos para um professorar, assim como uma aranha enreda a teia. São teias do pensar da professora por um espaço dinâmico, intenso, que se transforma e possibilita desterritorializações acerca da Educação (Pfütz, 2022, p. 44).

A noção de professora da diferença, que emerge do texto, se organiza como devir. Trata-se de uma professora inadequada aos padrões da tradição escolar, que escapa às burocracias pedagógicas, às rotinas rígidas e às imagens representacionais do ensinar e do aprender. Essa inadequação se assume como potência, pois é nela que a docência se torna criação, poética de aula, acontecimento que se dá entre normas, currículos, regras e demandas instituídas. A professora da diferença é aquela que se move pelas frestas, que se deixa afetar, que brinca, dança, surta, cura e inventa, fazendo da aula um espaço de experimentação sensível.

5.1.5 Pista Jorge – devir-ressonâncias

*Tecemos ressonâncias entre o corpo palhaça e o
corpo cartógrafa, que convidam o corpo
professora.*
(Jorge, 2022, p. 15).

A pesquisa de Camila Jorge, intitulada “Corpos em criação: aprendizagens entre educação, palhaçaria e cartografia” constrói, de modo coerente com a cartografia, um território que não se organiza por encontros que deixam marcas no corpo. Não se trata de ilustrar teoricamente a palhaçaria, a educação não formal ou a cartografia, mas operar com elas como forças que atravessam um mesmo corpo em criação.

A pesquisa não aplica conceitos; ela os faz emergir a partir das marcas corporais produzidas nos encontros, conforme a noção de Suely Rolnik (1993). O corpo não é ponto de partida neutro nem objeto de análise externa. É superfície sensível onde os desassossegos se inscrevem e, ao mesmo tempo, motor da problematização.

A escrita assume função metodológica central. Ao afirmar que a pesquisa “parte da escrita com as marcas no corpo” (p. 12), Camila desloca a escrita do lugar de representação para o de experiência cartográfica. Escrever é cartografar enquanto o corpo é afetado, permitindo que as marcas ganhem língua, imagens e palavras. Isso se confirma na estrutura da dissertação, organizada em movimentos e não em capítulos tradicionais, e na variedade de materialidades mobilizadas (cartas, observações, variações textuais, ementas, interrupções).

O corpo, tal como trabalhado no texto, é explicitamente afastado de uma concepção organicista. A referência ao corpo vibrátil e ao corpo sem órgãos, aparece como necessidade teórica pela experiência. Os encontros com a quinta série, com a Escola do Ator Cômico, com coletivos artísticos, com palhaças, com espaços urbanos e não formais produzem efeitos que não cabem em modelos explicativos baseados em reconhecimento, aprendizagem cognitiva ou adaptação do sujeito.

A aprendizagem é compreendida como movimento sensível do corpo (Deleuze, Guattari, Gallo e Kasper), relacional, que acontece no entre, entre corpos, entre linguagens, entre territórios (arte, educação, ciência). Assim, a pergunta “com que corpo aprendemos?” emerge do choque entre experiências que produziram tremores, queda, riso, infiltração e deslocamento.

A palhaçaria opera como dispositivo de produção de corpo disponível, capaz de sustentar o risco, o erro, o excesso e o desvio. Ao articular palhaçaria e cartografia, a pesquisa tensiona práticas educativas que buscam controle, previsibilidade e resultados mensuráveis. Os episódios narrados, especialmente nos encontros fora da sala de aula e nas experiências

coletivas, evidenciam que aprender, nesse contexto, envolve exposição ao caos e à alteridade, inclusive quando isso desestabiliza posições docentes, metodológicas e políticas.

A elaboração tardia da questão de pesquisa confirma a fidelidade cartográfica do trabalho. A pergunta não antecede o percurso; ela condensa um território de forças já em movimento. Quando Camila pergunta como as marcas no corpo da palhaça e cartógrafa contribuem para pensar corpo e aprendizagem na educação não formal em ciências, ela parece buscar uma composição singular entre problema e método. A cartografia não é apenas estratégia de acompanhamento. É o próprio modo de existir da pesquisa, que se assume em deriva, afetada pelas ressonâncias dos encontros e aberta ao que escapa.

O texto, em seu devir, explicita uma tomada de posição epistemológica e política ao alinhar-se à ciência menor e à educação menor. Um escolha valorativa, que se manifesta na recusa de hierarquias entre saberes, na atenção às microvariações do corpo, na valorização de processos coletivos e na crítica a metodologias colonizadoras que atravessam os processos educativos e artísticos. Camila deixa convites ao leitor para passear, saltar páginas, rabiscar, errar palavras, prolongando a finitude do trabalho enquanto processo de pesquisa vinculado ao tempo pré-estabelecido, mas a pesquisa não termina no texto, continua entre corpos, em ressonância com todos nós que buscamos em sua escrita algumas outras pistas.

5.1.6 Pista Cavalcante – devir-ondas-do-mar

*Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo
(...)
Lulu Santos (1983)*

No sudeste brasileiro, atravessando a Baía de Guanabara sob a música de Lulu Santos e tantos outros artistas brasileiros, Cavalcante (2022) desenvolve sua pesquisa intitulada “Como

uma onda no mar: entre olhares e escritas cartográficas de uma professora de apoio educacional especializado de uma escola pública de Niterói”.

Em seu trabalho, a autora relata como a música se faz presente na sua escrita.

[...] no início dos encontros, busquei inspiração nas músicas, que companheiras de sempre, me ajudaram a não sufocar. Deste modo, escrevia crônicas com trechos de músicas que me tocavam no encontro com elas. A música, que entre vários momentos, esteve presente nos encontros e (com)versas, nas circunstâncias do presente na pandemia de COVID-19. Tornou-se alívio, consolo, tranquilidade e distração, durante o tempo de distanciamento físico e de cuidado de si e dos outros. Com isto, esta dissertação coloca atenção, inclusive, na tecitura no cruzar e entrecruzar as minhas escritas de diários de campo e entrelaçar com os fios para compor a tessitura escrita da dissertação por entre músicas, abrindo cada um dos capítulos com um verso que toca e nos toca nestas análises e intervenções (Cavalcante, 2022, p. 15).

A opção de Cavalcante (2022) por nomear os capítulos de sua dissertação a partir de trechos de canções brasileiras está vinculada ao modo como a música atravessa e compõe sua pesquisa cartográfica. As canções integram o processo de escrita e análise descrito pela autora, articulando-se aos diários e aos encontros vividos no contexto da escola e da pandemia. Ao abrir cada capítulo com um verso que “toca e nos toca”, Cavalcante traz a música como intercessora dos encontros e como elemento que modula a tessitura da escrita, acompanhando os processos cartografados em seus deslocamentos, afetos e variações.

Quando a escrita se inicia com “*Deixa eu me apresentar / que eu acabei de chegar*”, de Ana Vitória e Rita Lee, a autora comunica uma chegada que não é inaugural, mas situado no território de crianças com deficiência de uma escola pública da cidade de Niterói. A pergunta “Que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje?” desloca a análise do sujeito soberano para um corpo implicado, que não se separa de sua cultura, de seu povo e de suas marcas. Na escrita de Cavalcante, aquela que investiga e escreve, não o faz em apartado, fala desde um lugar onde céu e chão se misturam, onde não é possível diferenciar plenamente o eu do outro.

Nas canções que nomeiam os capítulos, Cavalcante faz da música um operador de leitura do tempo, do olhar e da política. Em *Paciência*, de Lenine, “a vida não para” é articulada ao contexto da pandemia de COVID-19, à luta pela imunização, à CPI da Pandemia e à condução governamental marcada pela produção de mortes evitáveis, situando a pesquisa no interior de uma crise sanitária, social e política. Já em “*O seu olhar melhora o meu*”, a autora inaugura a problematização do olhar como gesto central da dissertação, colocando em análise modos de ver aprendidos, historicamente constituídos e atravessados por concepções de mundo, e afirmando o olhar como prática situada que impulsiona o próprio processo investigativo.

A dimensão da travessia e da resistência emerge com Milton Nascimento, ao afirmar a continuidade da vida em meio às perdas, às exclusões e às instituições que não acolhem, sem apagar a dor, mas inventando modos de seguir. Em *Somos quem podemos ser*, dos Engenheiros do Hawaii, a cartografia explicita seu viés político ao reconhecer prisões e limites sociais como território de possíveis, no qual pequenos deslocamentos produzem fissuras no instituído. A crítica aos modelos de normalidade se intensifica com Chico Buarque, ao desmontar a figura idealizada da bailarina e evidenciar a deficiência como produção social e institucional, sustentada por ideais excludentes de corpo e aprendizagem.

Por fim, em Gonzaguinha, a autora inscreve a pesquisa no horizonte ético-político da dignidade, do direito e da cidadania, afirmando a cartografia como prática comprometida com a vida e avessa à neutralidade, fiel aos contextos históricos em que se produzem. Assim, as canções constituem a escrita como pistas sensíveis que orientam o percurso cartográfico, imprimindo ritmo, tempo e intensidade à pesquisa e reafirmando a cartografia como método que se faz no encontro entre corpo, escrita, mundo, seus desafios, bem como as músicas que dão ao caos alguns sons.

5.1.7 Pista Ivolela – devir-professora-Yacumama

De Curitiba, no sul do Brasil, cidade para a qual se desloca ainda aos nove anos de idade, Ivolela (2021) apresenta ao mundo o trabalho “Percursos de uma pedagoga Yacumama por vir”. A escrita nasce atravessada por memórias que permanecem desde a tenra infância, com a figura da vó, do vô, da terra molhada, as ervas do quintal, marcas sensíveis que continuam a operar como fios de orientação em seu percurso de vida e de pesquisa. É a partir desses afetos primeiros que a autora tece uma narrativa que não separa formação, existência e educação. Inserido em um tempo marcado pelo imediatismo, pela hegemonia da racionalidade técnico-científica e pela lógica do consumo, o trabalho tensiona o afastamento progressivo das potências criativas, intuitivas e sensíveis dos sujeitos, afirmando a urgência de reconectar educação, cuidado, ancestralidade e modos outros de estar no mundo.

A pesquisa problematiza o diálogo entre a Educação tradicional e as Práticas Integrativas Complementares, investigando de que modo conteúdos e saberes mobilizados nessas práticas podem colaborar com a formação humana, dentro e fora da escola. Fundamentada na Filosofia da Diferença, especialmente em Deleuze e Guattari, e em diálogo com Spinoza, a autora mobiliza conceitos como rizoma, imanência, devir e desterritorialização,

acessados numa breve leitura de Espinoza, para fins de fundamentar uma análise que envolve os saberes ancestrais, afirmando e autorizando este conhecimento.

Em sua pesquisa

Yacumama é uma divindade dos povos originários da região da selva peruana que se manifesta na forma de uma serpente. Personagem/forma de pensamento, acolhida nesta pesquisa, que surge de narrativas ancestrais, representada pela força das águas doce que descem da montanha sagrada Waman Wasi - Peru. Esses povos acreditam que ela simboliza a fecundidade, trazendo proteção e movimento. Saberes fornecidos em conversa sobre os mitos locais da selva peruana com a abuela Rozalina, indígena peruana, realizada em julho de 2017, Peru (Ivolela, 2021, p. 16).

Organizada como uma pesquisa (auto)cartográfica, o estudo acompanha os movimentos de metamorfose de uma professora tradicional em devir, que se constrói como Pedagoga Yacumama, articulando educação, cuidado e práticas integrativas como Reiki e xamanismo, na busca por outras sensibilidades e modos de educar. Essa Pedagogia Yacumama “se espraia para além da representação, que busca fazer a diferença nas práticas que cria, nas atividades que oferta, em busca de sensibilizar e educar na integralidade” (p. 20).

Ao reconhecer o xamanismo como “herança comum de todos aqueles que se conectam a essa fonte como rota que conduz à sabedoria interior e harmonia entre povos” (p. 85), a autora situa tais saberes no corpo sutil da tradição, apontando para a possibilidade de reativação dessas memórias esquecidas nos processos formativos contemporâneos. A Pedagoga Yacumama por vir, assim, encarna um modo de educar que assume o cuidado, o amor e a escuta como fundamentos, compreendendo a docência como um certo sacerdócio, atravessado por desafios, afetos e responsabilidades éticas.

A cartografia de Ivolela acompanha processos educativos/formativos que não se limitam ao espaço escolar, se expandindo para outros territórios existenciais, acolhendo saberes pedagógicos, terapêuticos e ancestrais. Ao final, sua escrita passa a compreender a educação como filosofia de vida, convocando outros modos de pensar, sentir e existir, abertos à diferença, ao devir...

5.1.8 Pista Pinto – devir-epístolas

No norte do Brasil, em Ji-Paraná, estado de Rondônia, Pinto (2022) constrói sua pesquisa intitulada “*Cartas ao vento em rastros de afetos: narrativas de professoras da Educação Infantil*”. A dissertação de Pinto se constitui como um gesto de escrita que recusa a linearidade, a estabilidade e a centralidade do método tradicional, configurando-se como um

corpo em composição, tecido no *entre*. Esse “entre” aparece como posição ética e epistemológica da pesquisa. Entre cartografia, formação, educação matemática, professoras da educação infantil, escrita e vida. Trata-se de uma pesquisa que busca sustentar movimentos, afetos e deslocamentos, deixando-se mover pelas forças que emergem nos encontros. Ao assumir a cartografia como modo de pesquisar, Pinto (2022) desloca a ideia de investigação como coleta de dados para tomá-la como vida-pesquisa, na qual incertezas, estranhamentos, intervalos e desassossegos tornam-se motores de criação.

O dispositivo das cartas surge como escolha metodológica e estética que intensifica a dimensão afetiva do trabalho. Para a autora, “trocar cartas para encontrar com o outro de outro modo, com escuta, que quando se lê os pensamentos, as falas escritas do outro, somos atravessadas por uma escuta que nos remete à estética, à ética de uma pesquisa *com*” (Pinto, 2022, p. 35).

As trocas epistolares entre participantes da pesquisa instauram um espaço de intimidade, escuta e cuidado com os tempos da vida, rompendo com a lógica produtivista da formação continuada institucionalizada. Os desvios provocados pelos atrasos dos Correios, pelas entregas manuais, pelos selos improvisados com pétalas, carvão e imagens, aparecem como acontecimentos que ampliam a inventividade da pesquisa, consolidando seu caráter rizomático e aberto ao que pode ser criado enquanto solução.

Nesse percurso, as professoras, nomeadas por si mesmas como Lya, Butterfly, Estrela, Fênix, Beija-Flor, entre outras, não são tomadas como objeto de análise, mas como coautoras dos mapas produzidos. Suas narrativas atravessam a dissertação e fazem vibrar questões sobre formação continuada, práticas com a matemática, experiências de infância, currículo e docência. A matemática, longe de ser tratada como um território neutro ou puramente técnico, aparece como território afetivo, marcado por medos, monstros, encantamentos e possibilidades de invenção. É nesse movimento que a dissertação tensiona a matemática maior, dominante, e afirma a potência de uma educação matemática menor, produzida nas brechas, nos encontros e nas experiências singulares.

Os movimentos que compõem a dissertação, Pedacos espelhados, Pesquisa no modo andar, Educações matemáticas, Fluxos, velocidades e intensidades, operam como planos de experimentação, nos quais infância, formação e docência se deslocam da lógica da linearidade e do desenvolvimento progressivo. A infância, em especial, é compreendida como potência intempestiva, capaz de provocar outros modos de pensar a educação matemática e a própria

formação docente, abrindo espaço para uma temporalidade não cronológica, feita de intensidades e invenções.

Ao mobilizar autores da filosofia da diferença, da educação crítica e da educação matemática, Pinto (2023) os utiliza como intercessores que ajudam a sustentar perguntas e deslocamentos. A dissertação se propõe a desterritorializar os territórios existenciais que capturam o ofício docente, abrindo caminhos para pensar a formação como experiência, como invenção, como política menor. Assim, a pesquisa propõe outros modos de viver a formação e a educação matemática, como apostas éticas em mundos possíveis que se fazem no caminhar...

5.1.9 Pista Oliveira – devir-criança

Em Rolim de Moura, ainda no estado de Rondônia, Oliveira (2023) convida para a leitura de “Falas, estranhamentos, imagens e encantamentos: uma pesquisa no modo criança”. O trabalho de Oliveira constitui uma escrita que se move com os fazeres, dizeres e viveres de quinze crianças, com idades entre dois e seis anos, residentes em municípios da Zona da Mata rondoniense. A processualidade da pesquisa se dá a partir das produções fílmicas e fotográficas realizadas nos espaços do cotidiano dessas crianças, tomando as imagens como disparadoras de pensamentos, falas e invenções.

Trata-se de um convite a estar com as crianças e a acompanhar os olhares que emergem quando elas se misturam às câmeras, explorando o que pode a infância em encontro com as lentes. Desenvolvida no modo criança, a investigação assume a cartografia e o princípio do rizoma como forma de habitar o mundo, fundamentando-se na filosofia da diferença e em estudos sobre infância, imagens e cinema, em diálogo com autores como Deleuze e Guattari, Benjamin, Agamben, Kohan e Manoel de Barros, compondo uma experiência de pesquisa atravessada por encontros, acontecimentos e intensidades.

A dissertação de Oliveira (2023) aprofunda-se como uma pesquisa-experiência no modo criança, na qual o deslocamento provocado pela pandemia aparece como força que reconfigura o próprio modo de pesquisar. Impedida de estar com as crianças no espaço escolar, devido ao distanciamento social ocasionado pela pandemia de covid-19, a autora desterritorializa o lugar tradicional da pesquisa em Educação Infantil e passa a habitar os territórios do cotidiano familiar, acompanhando crianças de dois a seis anos.

As produções imagéticas e filmicas, centenas de imagens, vídeos, áudios e falas são tratadas como acontecimentos que convocam escuta, atenção e abertura. O desafio central da pesquisa não reside na quantidade de material, mas na disposição em deixar-se afetar pelo que as crianças dizem sem palavras, pelo que falam de si e do mundo por meio das lentes que manuseiam. Nesse sentido, a câmera opera como extensão do corpo crianceseiro, capaz de capturar miudezas, fissuras e intensidades que escapam aos olhares adultos habituados à centralidade e à representação.

A escolha metodológica de não impor roteiros às produções reforça a aposta da pesquisa em uma cartografia que se faz no caminhar, no tatear, no acompanhar. A cartografia potencializa-se como movimento rizomático, como pesquisa-experiência que se constrói na relação com aquilo que acontece. As imagens produzidas pelas crianças e mesmo aquelas produzidas pelos adultos sobre elas, ampliam o território da investigação, tensionando fronteiras entre autoria, mediação e presença, e deslocando a pesquisadora de seu lugar de professora para um estado de atenção sensível ao inesperado.

A escrita se organiza em encontros-acontecimentos, compondo uma estrutura que recusa a linearidade cronológica e assume a fragmentação como potência. As memórias, os atravessamentos da infância vivida, os primeiros contatos com os autores, as inquietações diante das imagens recebidas e as experiências narradas pelas crianças se entrelaçam como planos de um mesmo corpo-dissertação. Trata-se de uma escrita que se dobra sobre si mesma, produzindo um texto que não explica a infância, mas se deixa atravessar por ela.

Ao nomear as crianças a partir de palavras-poema de Manoel de Barros, Oliveira (2023) resguarda identidades, apresentando as crianças como forças poéticas, como existências que inauguram mundos e deslocam o pensamento adulto. Suas imagens, feitas em enquadramentos instáveis, ângulos improváveis, jogos de luz, sombra e movimento, produzem um pensamento que acontece no corpo, no espanto e na invenção. Cada criança, em sua singularidade, faz do ato de filmar e fotografar um acontecimento em que o próprio pensamento se torna criação.

Oliveira (2023) produz, assim, uma dissertação que não fala *sobre* crianças, mas *com* elas, afirmando a pesquisa como encontro, como acontecimento e como abertura. Ao cartografar experiências no modo criança, a autora inaugura um modo outro de pesquisar com imagens, no qual infância, pensamento e vida se enredam em rizomas que permanecem em movimento. A caminhada, como ela mesma anuncia, talvez se encerre ali, ou talvez esteja apenas começando.

5.1.10 Pista Rabello – devir-curriculo-pantaneiro

Do Alto Pantanal, no município de Cárceres/MT, Rabello (2023) apresenta sua pesquisa de título “Estéticas da Existência de Jovens Pantaneiros e Currículo: entre Pântanos e Laços”, cujo objetivo persistiu em “compor ensaios de uma cartografia das estéticas da existência dos jovens pantaneiros, em seus agenciamentos e devires, bem como acompanhar os caminhos em que esse processo de subjetivação aproxima estas estéticas de existências do/no e com o currículo da escola” (p. 33).

O autor assume como eixo metodológico a cartografia, conforme proposta por Deleuze e Guattari, compreendida como procedimento de acompanhamento de processos. Ao longo do texto, a cartografia aparece como um modo de pesquisar que se constrói no próprio percurso, acompanhando acontecimentos, rumores, afetos e práticas que emergem no território escolar. O mapa, nessa perspectiva, não antecede a pesquisa, mas é produzido no encontro com a realidade vivida pelos jovens pantaneiros.

A investigação é desenvolvida na Escola Estadual Dom Francisco de Aquino Corrêa, localizada no Distrito de Cangas, no município de Poconé-MT, uma escola do campo que atende estudantes oriundos de comunidades rurais, ribeirinhas e quilombolas. O pesquisador, professor da instituição, assume explicitamente sua implicação com o território, reconhecendo que sua trajetória de vida, marcada por experiências no pantanal, não é um elemento externo à pesquisa, mas parte constitutiva do processo cartográfico. Essa implicação é tratada como condição para a produção de um conhecimento situado.

Os procedimentos utilizados, questionário, observação direta e conversas com 30 jovens do Ensino Médio, são mobilizados como dispositivos que permitem mapear as estéticas de existência dos jovens, suas formas de se relacionar com a escola, com o saber, com o trabalho, com o território e com o futuro. As falas dos estudantes, as práticas pedagógicas observadas e os acontecimentos do cotidiano escolar são tomados como materialidades que revelam linhas de subjetivação em operação.

Um conceito central mobilizado na dissertação é o de estética da existência, inspirado em Michel Foucault, entendido como o modo pelo qual os sujeitos produzem a si mesmos em meio às condições históricas e sociais que os atravessam. No texto, as estéticas da existência dos jovens pantaneiros são analisadas a partir da tensão entre os saberes e práticas tradicionais de suas vidas e os saberes escolares, muitas vezes organizados segundo uma lógica capitalista,

tecnicista e disciplinar. Essa tensão é apresentada como um território de forças no qual os jovens criam estratégias de resistência, negociação e reinvenção de si.

A cartografia, no contexto dessa pesquisa, permite evidenciar que o currículo escolar, longe de ser apenas um conjunto de conteúdos prescritos, se constitui nas entrelinhas das práticas cotidianas, nos modos como os jovens se apropriam da escola, nos sentidos que atribuem ao estudo e na maneira como articulam suas experiências de vida ao espaço escolar. O currículo aparece como um território em disputa, atravessado por estéticas de existência que ora são silenciadas, ora encontram brechas para se expressar.

Nesse sentido,

A cartografia composta com esta pesquisa nos apresenta jovens pantaneiros que carregam consigo, para o espaço-tempo da escola, seus mundos culturais, traduzidos em hábitos e costumes de uma vida singular. Mostrou-nos que essa singularidade entra na escola e movimenta o currículo instituído, normativo. Outro detalhe desta composição cartográfica foi evidenciar a importância da escola na concepção dos jovens. Essa instituição que recebe tantas críticas, que não recebe a atenção necessária das políticas-públicas, que tem sua estrutura física muitas vezes sucateada, é potencializada nas narrativas dos jovens. Evidenciam os efeitos da escola em seus corpos, em suas vidas. mostram-se, ao longo dos tempos, mais efetivas e essenciais do que excludentes e seletivas (Rabello, 2023, p.97).

Ao longo da dissertação, o autor também problematiza a distância entre o currículo instituído e o currículo vivido, especialmente em escolas do campo, destacando que a não consideração dos saberes pantaneiros tende a produzir processos de desvalorização cultural e subjetiva. Ao mesmo tempo, o texto evidencia que os jovens pantaneiros não ocupam uma posição passiva. Suas práticas, linguagens e modos de existir movimentam a escola e produzem laços que reconfiguram, ainda que parcialmente, o currículo.

Desse modo, a pesquisa vai se configurando como uma cartografia das existências, comprometida com a apreensão dos processos de subjetivação que se produzem no encontro entre juventude pantaneira, escola e currículo. Ao mapear essas relações imanentes, a dissertação de Rabello contribui para pensar a educação do campo para além de modelos universais, considerando as singularidades do território, tomando o currículo como potência de criação e de produção de outros modos de vida...

5.1.11 Pista Oliveira – devir-infância-Katitãuhlu

A dissertação “Infância Katitãuhlu: uma cartografia a partir do currículo em movimento na Escola Indígena Nütajensu” de Oliveira (2023), foi realizada nas Terras Indígenas Sararé e

Paukalirajausu, localizadas no município de Conquista D'Oeste, Mato Grosso, tendo como território a Escola Municipal Indígena Nõtajensu. A pesquisa se desenvolve a partir do cotidiano da aldeia e da escola, acompanhando os movimentos da infância Katitãuhlu nos espaços da vida comunitária, das trilhas, da roça, dos rios e do ambiente escolar.

A autora se inscreve no território como professora-pesquisadora, retomando uma relação de longa duração com o povo Katitãuhlu, iniciada em 1998 e reativada, agora, sob outra lente teórico-metodológica, no período de 2021 a 2022, durante o mestrado. Esse retorno ao território se dá como reencontro, atravessado por memórias, afetos, desconstruções e deslocamentos do próprio “eu-pesquisadora”

A cartografia é assumida como procedimento de pesquisa, conforme explicitado na seção “O percurso e os percalços da pesquisa”. Se trata de um modo de acompanhar processos, movimentos e acontecimentos que atravessam a infância indígena e o currículo escolar. A autora afirma que a cartografia lhe permitiu transitar “entre” os acontecimentos, acompanhar os fluxos da vida cotidiana e seus efeitos nos corpos infantis, compondo narrativas que sustentam a dissertação

Nesse sentido, a cartógrafa também opera em um movimento de implicação, que se reconhece no território e afirma que “o campo estava em mim e eu no campo” (p. 16). A escrita da dissertação acompanha esse gesto cartográfico, assumindo idas e vindas, memórias da própria infância, encontros e desencontros, territorializações e desterritorializações produzidas ao longo do processo de pesquisa

Ao cartografar os movimentos da infância Katitãuhlu, a autora evidencia como o currículo da escola não se restringe ao espaço da sala de aula, mas se constitui no entrelaçamento entre os saberes do povo indígena e os saberes escolares. Os conhecimentos que circulam na aldeia atravessam a escola, assim como os conhecimentos escolares retornam ao cotidiano da vida comunitária, configurando um currículo em movimento, constantemente constituído, desconstruído e reconstruído

Desse modo, a cartografia busca na infância indígena, acompanhar suas linhas de força, seus tempos, como o tempo hiná e o tempo chrónos, suas brincadeiras, aprendizagens e modos de existir. “Para esse povo, o tempo é denominado como hiná, tempo esse que identificamos com aquele que os gregos denominaram de Aión. Trata-se do tempo movimento, que entra nos corpos das crianças que o habitam” (p. 62). A pesquisa se sustenta na ideia de que cartografar

é dar a ver o que se move, o que vibra e o que resiste nos cotidianos da infância Katitãuhlu, produzindo conhecimento a partir do vivido.

5.1.12 Pista Freitas – por uma devir-formação-inventiva no uso de TDIC

A dissertação “Formação inventiva de professores com Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto do Programa Residência Pedagógica”, de Freitas (2023), foi realizada no Triângulo Mineiro, estado de Minas Gerais, e se desenvolveu a partir das experiências vividas no Programa Residência Pedagógica (PRP/CAPES) de uma universidade pública. O território da pesquisa se constituiu no espaço-tempo do PRP, especialmente durante os módulos I, II e III, no período de outubro de 2020 a março de 2022, em um contexto marcado pelo ensino remoto emergencial decorrente da pandemia da COVID-19. As ações formativas ocorreram em três escolas públicas da Educação Básica, localizadas na cidade de Quirinópolis, Goiás, onde os residentes desenvolveram atividades de observação, semirregência e regência, mediadas por tecnologias digitais.

O tema da pesquisa centra-se na formação inventiva de professores de Matemática, problematizando como essa formação se produz quando mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto do Programa Residência Pedagógica. O autor investiga de que maneira o PRP, compreendido como política pública de formação docente, pode se constituir como espaço de invenção, criação e produção de diferenças, afastando-se de uma lógica meramente instrumental ou prescritiva de uso das tecnologias na educação matemática.

Os sujeitos da pesquisa foram 24 (vinte e quatro) residentes pedagógicos do curso de licenciatura em Matemática que cursavam o quinto e/ou sétimo período, três professores preceptores. Os residentes, na pesquisa, são compreendidos como sujeitos em formação, atravessados por experiências formativas heterogêneas, que envolvem estudo teórico, produção de materiais didáticos, planejamento coletivo e atuação direta no contexto escolar, mediada pelas TDIC.

O objeto da pesquisa consiste nos processos de formação docente inventiva produzidos no contexto do Programa Residência Pedagógica, especialmente aqueles que emergem das ações e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais e pela robótica educacional. A investigação se volta para as experiências produzidas no interior do projeto de extensão

“Matemática com Robótica: Interfaces entre Universidade e Educação Básica” e do projeto de pesquisa “EMIR – Educação Matemática Inventiva com Robótica”, ambos ligados à universidade pública e articulados ao PRP, buscando compreender como essas experiências provocam modos outros de aprender, ensinar e formar professores de Matemática.

A cartografia é assumida como referencial teórico-metodológico e operada como um modo de acompanhar processos formativos em movimento. Inspirado em Deleuze e Guattari e nas contribuições de Passos, Kastrup e Escóssia, o autor passa a compreender a cartografia como uma política que exige implicação, atenção aos acontecimentos e acompanhamento das linhas que se produzem. A operação cartográfica caracteriza-se por meio do acompanhamento das ações e práticas desenvolvidas pelos residentes no PRP, dos registros em diários, da análise dos materiais pedagógicos produzidos, dos relatos de experiência dos residentes e preceptores e da observação dos efeitos das propostas pedagógicas no contexto escolar.

A pesquisa indica que o Programa Residência Pedagógica, quando atravessado por uma perspectiva inventiva, possibilita a produção de experiências formativas potentes, tanto para os residentes quanto para os professores preceptores. O autor evidencia que o uso das TDIC e da robótica educacional favoreceu a invenção de problemas, a criação de materiais didáticos carregados de diferença e a ampliação dos modos de ensinar e aprender Matemática. A cartografia revela que os residentes foram provocados a se produzirem como professores em meio às incertezas do ensino remoto, desenvolvendo autonomia, criatividade e engajamento coletivo.

5.1.13 Pista Brito – protótipo-devir

Nesta pista 13, retorno à Amazônia para tentar compreender a pesquisa de Brito (2024), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, do qual também sou discente. Trata-se de pesquisa sob o título: “MOOC no Amazonas - uma análise da concepção de cursos à distância para educadores ribeirinhos: trajetória de uma pesquisadora cartógrafa”.

A dissertação de Brito desenvolve-se no contexto da Amazônia como um gesto de escuta e travessia com os modos de vida ribeirinhos. A pesquisa se desenrola nas margens do Rio Negro, na Comunidade Nossa Senhora de Fátima, território de águas, fluxos e atravessamentos, onde a escola se constitui como um espaço vivo, tecido pelas relações entre pessoas, rios,

saberes e práticas. O acesso majoritariamente fluvial à comunidade já anuncia o ritmo próprio da pesquisa, que se deixa conduzir pelos banzeiros, pelo tempo do rio e dos povos que dele fazem seu relógio; pelos encontros e pelas intensidades que emergem no caminho, marcado pela diversidade cultural, pelas desigualdades e pela potência dos saberes locais.

O tema da pesquisa nasce do entrelaçamento entre Educação Financeira, formação de professores e vida ribeirinha, articulando dimensões sociais, culturais, ambientais e econômicas que atravessam o cotidiano da comunidade. Trata de uma Educação Financeira que se ancora nas práticas de sobrevivência, no trabalho com o pescado, nas trocas comunitárias e nos desafios concretos enfrentados por professores, estudantes e famílias. A investigação acompanha movimentos realizados por meio de ações de extensão universitária, entendidas como linhas de conexão entre universidade, escola e comunidade, produzindo um movimento de ida e volta, de ensinar e aprender, de afetar e ser afetado.

Os sujeitos da pesquisa emergem como uma multiplicidade viva. São professores, gestora, funcionários da escola, estudantes, comunitários, pais-pescadores e formadores de diferentes regiões do país, todos compondo um grande rizoma que se estende da floresta amazônica a outros territórios, atravessado pela mediação tecnológica. A escola ribeirinha passa a representar um território de encontros, onde diferentes saberes se cruzam e se transformam mutuamente.

O objeto da pesquisa vai se desenhando ao longo do percurso, acompanhando os movimentos do território. Inicialmente voltada ao ensino da Educação Financeira por meio de sequências didáticas, a investigação se desloca a partir das necessidades que emergem do próprio território, passando a incidir com maior intensidade sobre a formação continuada de professores mediada por tecnologias digitais. Esse deslocamento surge como devir, como resposta sensível aos acontecimentos que atravessam a comunidade e a cartógrafa. A concepção de um curso de formação continuada em formato MOOC (Massive Open Online Courses) surge como resultado e, ao mesmo tempo, como expressão do processo cartográfico vivido, ampliando os territórios da formação docente para além das margens do Rio Negro.

A cartografia permite o fluxo constante da pesquisa. Cartografar no contexto amazônico, é deixar-se afetar pelo território, acompanhar processos, mapear fluxos, singularidades e intensidades que não se deixam capturar por métodos rígidos, atribuídos, sobretudo, à ciência maior. A pesquisa de Brito vai sendo organizada pelos movimentos, pelo banzeiro, pelo vento que sopra das copas das árvores, pelos encontros e acontecimentos, fazendo uso de observação, questionários, entrevistas, registros fotográficos, oficinas e ações extensionistas, sempre atenta

às forças que emergem no entre. Entre universidade e comunidade, entre tecnologia e tradição, entre ensino e a vida.

Os resultados, apresentado por meio de um curso-protótipo no formato MOOC a partir da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP, surge de uma experimentação rizomática. Esse curso nasce como resposta às pistas mapeadas no território, especialmente às dificuldades enfrentadas pelos professores para trabalhar a Educação Financeira no contexto estudado. Ao invés de reproduzir modelos hegemônicos sugeridos por materiais oficiais, o curso propõe a construção de situações de aprendizagem conectadas à realidade ribeirinha, como o estudo dos peixes amazônicos, o manejo do pescado, o período do defeso e as práticas de compra, venda, troca e beneficiamento do peixe.

A oficina de manejo do pescado, realizada em parceria com a Agência de Desenvolvimento Sustentável do Amazonas (ADS), revelou pistas à cartógrafa. Nela, emergiram problemas reais vivenciados pelos pais-pescadores, como as dificuldades econômicas durante o período de defeso, os atrasos no recebimento do seguro-defeso e as estratégias de sobrevivência adotadas pelas famílias. Esses encontros produziram modos de aprender compartilhadas entre pescadores, professores, estudantes e cartógrafos, evidenciando a potência de uma educação menor, ética e política. A Educação Financeira passa a ser pensada a partir dessas vivências, articulando sustentabilidade ambiental, justiça social e práticas econômicas locais.

O curso MOOC concebido como resultado da pesquisa materializa um movimento de desterritorialização da escola ribeirinha, ampliando seus limites físicos por meio da tecnologia digital. Ele permite que professores ribeirinhos acessem materiais, especialistas e redes de formação para além do território imediato. O curso valoriza a oralidade, os saberes tradicionais, a cultura local e os modos próprios de aprender de uma comunidade amazônica.

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA EM PERSPECTIVA: DIÁLOGOS COM A FILOSOFIA DA DIFERENÇA

Nesse capítulo, realizamos uma busca por trabalhos disponíveis no Google Acadêmico, utilizando termos como: Filosofia da Diferença, Deleuze, Guattari, Estágio Supervisionado, Formação de Professores de Química, Rizoma, Cartografia, Licenciatura em Química e Química em contexto Amazônico. A partir da leitura dos resumos dos 57 trabalhos encontrados, selecionamos alguns que possuem, em seu referencial teórico-metodológico, conceitos

discutidos por Deleuze e Guattari. Buscamos compreender de que maneira esses conceitos são mobilizados para analisar o estágio supervisionado e a formação de professores de Química, nos diferentes contextos de produção das pesquisas.

Na sua tese de doutorado, Silva (2020) desenvolve uma investigação que toma como eixo o percurso formativo de professoras de Química do IFSul/CAVG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas Visconde da Graça), acompanhando-as ao longo dos quatro estágios curriculares obrigatórios. A autora constrói sua análise a partir de uma perspectiva alinhada à filosofia da diferença, deslocando o foco de uma identidade fixa de “ser-professor” para os processos de constituição que se dão nas relações consigo, com os outros e com os territórios formativos. Em vez de buscar uma definição estável de docência, a tese opera com a noção de devir-professor, interrogando em que condições e por meio de quais movimentos esse devir se produz.

Metodologicamente, Silva adota a cartografia como modo de pensar e fazer pesquisa, acompanhando oito licenciandas (estratégia que se aproxima desta pesquisa), porém ampliando o dispositivo investigativo ao incluir todo o ciclo de estágios e a realização de três oficinas de escrita como espaços de problematização e criação. A análise sustenta que aprender a aprender implica, simultaneamente, aprender a desaprender, isto é, desfazer automatismos, certezas e modelos prévios que organizam a imagem socialmente estabilizada da docência.

Nesse sentido, a autora mostra que a produção de conceitos próprios sobre o ensinar, singulares para cada licencianda, emerge de processos de desterritorialização, rupturas e deslocamentos que tensionam hábitos e expectativas. A docência deixa de ser tomada como forma a ser alcançada e passa a ser entendida como território de experimentação, no qual o pensamento ganha potência quando é atravessado por estranhamentos, afetos e experiências concretas que reconfiguram a relação com o tornar-se professora.

Ao examinar as experiências vividas nos estágios, como longos deslocamentos de ônibus, privação de sono, exposição a condições adversas e conciliação entre estudo e trabalho, Silva interpreta esses elementos como forças que desestabilizam o “eu social” do professor previamente idealizado. Tais atravessamentos produzem fissuras que permitem outras composições com o território formativo. Contudo, quando as práticas tendem a se tornar hábito, a autora identifica a necessidade de novos deslocamentos, mobilizados especialmente pelas oficinas de escrita, concebidas como dispositivos de sensibilização e criação. Nessas oficinas, busca-se intensificar modos de sentir e experimentar, favorecendo movimentos de

transformação na percepção da estrutura escolar e abrindo passagem para devires-docentes que escapam a modelos normativos.

Também no âmbito da mesma instituição, Silva, Ferreira e Rocha (2019) analisam o estágio como espaço privilegiado de inserção na realidade escolar e como dispositivo central na constituição inicial da docência em Química. Para as autoras, o estágio deve ser compreendido como território no qual as licenciandas começam a produzir sentidos sobre o ensinar, sobre a escola e sobre si mesmas como futuras professoras. A ênfase recai sobre o contato direto com o cotidiano escolar, entendido como condição para que a formação deixe de ser abstrata e passe a operar por meio de experiências concretas, conflitos, tentativas e reajustes de prática.

Do ponto de vista metodológico, Silva, Ferreira e Rocha (2019) apoiam-se em conceitos de Deleuze (1997, p. 11) para sustentar o uso de entrevistas. Com base nesse referencial, as entrevistas são pensadas como espaços de devir, isto é, movimentos inacabados de constituição. Segundo as autoras, o ato de entrevistar pode ser entendido como “um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida”. Além disso, recorrem à noção deleuziana de criação e à metáfora da tela do pintor para defender que a futura professora não parte de um “vazio”, mas de imagens, referências e marcas anteriores, que precisam ser tensionadas e retrabalhadas na experiência do estágio.

A partir das discussões desenvolvidas, as autoras apontam que o estágio produz efeitos formativos heterogêneos e singularizantes. Não identificam um perfil homogêneo de futura professora de Química, mas trajetórias marcadas por diferenças de experiência, afetos e respostas às situações escolares. Entre os principais achados estão: (1) a insegurança inicial diante do planejamento e da regência de aulas; (2) o impacto do tempo de preparação e da responsabilidade docente; (3) a necessidade de lidar com turmas distintas e imprevisíveis; (4) a percepção de que não há respostas prontas para o exercício da docência; e (5) a influência decisiva de professores-modelo, tanto positivos quanto negativos, na constituição das referências pedagógicas das estagiárias.

Assim, o estágio aparece como espaço no qual se produz um devir-professor, entendido como processo aberto e mutável, que se transforma conforme os encontros e as experiências vividas. Silva, Ferreira e Rocha (2019) destacam, ainda, que o estágio supervisionado funciona como reforço positivo para a escolha e a compreensão da docência, mesmo quando atravessado por dificuldades.

Em outra direção, Dutra-Pereira e Silva (2025) analisam o estágio supervisionado em ensino de Química na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) como território de invenção pedagógica e produção de sentidos. Eles partem de uma escrita com-fabulativa e narrativa para discutir como as experiências vividas no estágio podem abrir possibilidades formativas quando articuladas aos cotidianos escolares, aos sonhos dos estudantes e às dimensões afetivas do ensinar e aprender. O objetivo do trabalho é discutir as experiências que atravessaram os sujeitos da pesquisa, considerando o modo como docente e estudante estagiária ousaram performar, transgredir e desobedecer a um currículo hegemônico pensado para um público-alvo previamente estabelecido.

Para sustentar a análise, utilizam a Filosofia da Diferença, especialmente contribuições de Deleuze e Guattari (1995), mobilizando noções como pesquisa menor, devir, acontecimento e agenciamento coletivo de enunciação. O referencial deleuziano orienta a compreensão do estágio como processo aberto e criativo, além de fundamentar a opção pela cartografia e pela escrita com-fabulativa como modos de pesquisar com a experiência, e não sobre ela. O estudo acompanha movimentos, afetos e encontros produzidos nas aulas de Química, valorizando narrativas e fragmentos do vivido como matéria legítima de conhecimento.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual na cidade de Areia, na Paraíba, em turmas da EJAI de nível médio, no turno noturno, envolvendo um professor orientador de estágio, uma estagiária de Licenciatura em Química e estudantes jovens, adultos e idosos. O artigo descreve um contexto marcado por evasão, cansaço de estudantes trabalhadores e invisibilidade curricular, mas também por forte presença de saberes de vida e expectativas de futuro. As práticas desenvolvidas buscaram relacionar conteúdos químicos com situações do cotidiano, como café, cigarro, produção de cachaça, questões socioambientais e projetos de vida, como estratégia para tornar o conhecimento químico mais acessível e respeitoso.

Com base nesses movimentos, defendem que o estágio na EJAI potencializa deslocamentos na formação docente ao exigir práticas sensíveis, linguagem acessível e planejamento conectado às experiências dos estudantes. O estudo evidencia que vínculo afetivo, respeito e escuta são centrais para o ensino de Química nesse contexto, contribuindo para permanência e engajamento. Também é criticada a ausência da EJAI nos currículos das licenciaturas, defendendo-se sua inserção efetiva como parte do processo de atuação e aprendizagem. Conclui-se que o estágio supervisionado, quando vivido como acontecimento e não como protocolo, pode produzir uma educação química mais humana, inclusiva e comprometida com os cotidianos e os sonhos dos sujeitos da EJAI.

Ainda no contexto da Educação de Jovens e Adultos, Keske, Ernst e Araújo (2021) analisam processos de constituição do devir-docente a partir de experiências de licenciandos em Ciências Biológicas e Química em uma Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) voltada à EJA integrada à Educação Profissional (PROEJA). A pesquisa foi realizada no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), campus Panambi, envolvendo turmas de licenciatura e tomando como material de análise seis produções acadêmicas elaboradas por estudantes a partir da PeCC VII. O foco recai sobre a prática/estágio como espaço-tempo de produção de subjetividades docentes, especialmente no contexto da educação profissional e do ensino de Ciências e Química para jovens e adultos.

O referencial teórico-metodológico inspira-se em Deleuze e Guattari, sobretudo nas noções de devir, linhas, cartografia e subjetivação. As autoras utilizam a cartografia como método para acompanhar movimentos, variações e deslocamentos nos modos de pensar a docência, evitando categorias fixas. O conceito de devir-docente é mobilizado para compreender a formação inicial como processo aberto e não identitário, no qual o sujeito não “se torna” professor de modo acabado. A PeCC é tratada como dispositivo de experimentação, no qual teoria e prática se retroalimentam e produzem deslocamentos de posição e de sensibilidade nos licenciandos.

A análise cartográfica permite identificar três linhas principais: a recusa da reprodução de modelos tradicionais de currículo e de aula; o reconhecimento das especificidades da aprendizagem de jovens e adultos; e a dificuldade de explicitar as bases teóricas que sustentam as propostas pedagógicas. Desse modo, observa-se que, embora haja movimentos inovadores nas práticas, nem sempre os licenciandos conseguem nomear ou aprofundar os referenciais teóricos que orientam suas decisões didáticas, aspecto relevante para a formação de professores de Química e Ciências.

No que se refere ao estágio e às práticas formativas, as autoras apontam que a PeCC funciona como espaço potente de articulação entre pesquisa, prática e problematização, retirando os licenciandos da zona de conforto e produzindo deslocamentos nas concepções sobre ensinar Química e Ciências na EJA. Os textos analisados revelam que a experiência com o PROEJA favorece a compreensão do currículo integrado, da interdisciplinaridade e da função social da educação profissional, além de fortalecer a ideia de pesquisa como princípio pedagógico. Como apontamento final, sustenta-se que práticas curriculares concebidas como experimentação, e não como mera aplicação, produzem processos de subjetivação que

impactam a formação de professores e o modo como futuros docentes se posicionam eticamente diante dos sujeitos jovens e adultos.

Dutra-Pereira (2025), em seu trabalho sobre Educação Química fora do armário: cartografias epistolares de uma formação docente antilgbttqiapnb+fóbica, apresenta contribuições acerca da formação inicial de professores de Química, ancoradas nas filosofias da diferença e na cartografia como abordagem teórico-metodológica. A pesquisa foi realizada em um curso de Licenciatura em Química de uma universidade localizada no interior do Nordeste brasileiro, no contexto do estágio supervisionado, especialmente no Estágio Supervisionado IV.

Os sujeitos da pesquisa foram licenciandos e licenciandas em Química que produziram cartas narrativas (epistolares) sobre suas experiências formativas e escolares. O dispositivo metodológico central foi a escrita de cartas em primeira pessoa, compreendida como prática de si, dispositivo de resistência e criação, para além de um simples instrumento de coleta de dados. No diálogo com Deleuze e Guattari, o autor compreende as cartas como rizomas, isto é, produções não lineares que conectam afetos, experiências, tensões e posicionamentos. A noção de devir aparece na análise das transformações de posição dos futuros professores diante das questões de gênero e sexualidade, especialmente no deslocamento de posturas normativas para práticas pedagógicas mais inclusivas e dissidentes.

Os resultados mostram que o estágio supervisionado, quando articulado a dispositivos narrativos e à cartografia, torna-se um espaço potente de problematização das normatividades de gênero e sexualidade na escola e na própria Educação Química. As cartas revelam experiências de preconceito, silenciamento e exclusão, mas também a emergência de propostas pedagógicas inventivas, como o uso de temas químicos, hormônios, conformações cis/trans e história de cientistas LGBTQIA+, para tensionar leituras biologizantes e combater discursos discriminatórios. O estágio aparece, assim, como território de disputa ética, política e epistemológica.

O trabalho sustenta que uma Educação Química antilgbttqiapnb+fóbica se constrói por meio de práticas curriculares que valorizam narrativas, representatividade científica, problematização de conceitos e acolhimento das diferenças. Defende-se a urgência de repensar a formação docente e os currículos de Química a partir da diferença como potência criadora, entendendo esse território como espaço de produção de outras formas de existir e ensinar, que valorizem e celebrem vidas dissidentes.

Por fim, Lemos (2018), em sua tese de doutorado, busca pensar as práticas de ensino de Química no contexto amazônico a partir das narrativas de professores e estudantes ribeirinhos, tomando como eixo a valorização dos saberes locais e a problematização dos modos hegemônicos de produção do conhecimento científico escolar. A investigação teve como objetivo investigar como as narrativas se articulam ao ensino de Química em escolas públicas da região do Alto Solimões (AM). O corpus empírico é composto por entrevistas abertas com professores que ministram a disciplina de Química e por questionários aplicados a estudantes, reunindo 28 docentes e cerca de 300 alunos da rede pública.

No plano teórico, a análise é sustentada por referenciais de viés pós-estrutural, com destaque para Deleuze e Guattari, além de Foucault, Lyotard e Larrosa. A aproximação com a filosofia da diferença aparece na mobilização dos conceitos de rizoma e de literatura menor, utilizados para tensionar modelos hegemônicos de ciência e currículo e para ampliar as possibilidades de um ensino de Química atento ao contexto amazônico. A noção de “química menor” é apresentada para pensar práticas que emergem de contextos locais e de grupos historicamente excluídos, deslocando o centro de legitimação do conhecimento científico escolar e abrindo espaço para outras formas de produzir e ensinar Química.

Metodologicamente, a pesquisa ancora-se na produção e análise de narrativas, entendidas como procedimento de investigação e, também, de formação, com base nas contribuições de Larrosa. São realizadas entrevistas abertas que permitem aos sujeitos discorrer livremente sobre ensino, experimentação, laboratório e cotidiano escolar. O estudo descreve deslocamentos por diferentes municípios do Alto Solimões, com visitas a escolas públicas, diálogo com gestores e professores e realização de atividades pedagógicas junto às comunidades escolares. Participam docentes com diferentes formações, Licenciatura em Química, Biologia, Matemática e Ciências, que atuam ministrando Química no ensino médio.

O trabalho registra a realização de propostas pedagógicas contextualizadas, como jogos, teatro, paródias, fotonovelas, experimentos com materiais disponíveis na região e atividades investigativas, buscando diversificar as ferramentas de ensino em diálogo com as condições locais. As narrativas de professores e alunos apontam a importância de integrar saberes populares, práticas culturais, mitos, lendas e conhecimentos tradicionais ao ensino de Química, com múltiplos exemplos de contextualização a partir de elementos da biodiversidade e da cultura regional.

Além disso, observa-se que a escrita da tese assume uma dimensão ético-estética ao nomear participantes por meio de personagens amazônicos, com nomes inspirados em frutas e

referências culturais da região, reforçando o vínculo territorial das vozes narradas e a valorização simbólica dos sujeitos da pesquisa. Desse modo, as narrativas evidenciam críticas recorrentes ao ensino de Química entendido como abstrato, descontextualizado e centrado na memorização. Professores e alunos destacam a relevância da experimentação quando vinculada às condições materiais e culturais do território, e não apenas ao laboratório escolar tradicional.

A tese sustenta, portanto, a necessidade de repensar práticas e propostas curriculares a partir das vozes locais, reconhecendo saberes ribeirinhos e experiências docentes como produtores de conhecimento e compreendendo a formação de professores como processo que deve incluir a problematização dos regimes de verdade da ciência maior, a valorização de saberes amazônicos e a abertura de outros modos de ensinar e aprender Química.

No conjunto de pesquisas analisadas, observa-se que os conceitos deleuze-guattarianos vêm sendo mobilizados como operadores de pensamento e de método para problematizar a formação de professores de Química. Em vez de modelos formativos universais ou identidades docentes que se estabilizam, os trabalhos tomam a formação como processo, movimento e produção de subjetividade. A noção de devir-docente/devir-professor aparece como eixo recorrente para compreender a docência como composição sempre inacabada, produzida nos encontros, nos afetos e nas experiências do estágio e das práticas curriculares.

Do ponto de vista metodológico, há forte presença da cartografia como modo de pesquisar com a experiência formativa. As pesquisas operam com dispositivos como narrativas, cartas, oficinas de escrita, entrevistas pensadas como espaços de devir, produções textuais discentes e registros de experiência. A cartografia, nesses estudos, funciona como uma tomada de decisão investigativa de acompanhar processos, variações e deslocamentos em vez de representar realidades fixas. Com isso, o estágio supervisionado e as práticas curriculares deixam de ser tratados apenas como etapas de aplicação de teorias pedagógicas e passam a ser compreendidos como territórios de experimentação, atravessamento e criação.

Em termos conceituais, destacam-se algumas linhas de força recorrentes: devir, rizoma, desterritorialização, linhas de fuga, agenciamento, acontecimento, pesquisa menor e escrita como prática de si. Esses conceitos são mobilizados para tensionar modelos hegemônicos de currículo, de ciência e de docência.

O ensino de Química é frequentemente problematizado como território historicamente marcado por formalismo, abstração excessiva e centralidade de modelos universais; em contraste, os estudos propõem uma educação química contextualizada, atenta aos territórios

(como no caso do contexto amazônico), às diferenças dos sujeitos (como na EJAI/PROEJA), e às dissidências (como nas abordagens de gênero e sexualidade). Assim, emerge com força a ideia de “química menor” ou de práticas menores de educação química, conectadas ao cotidiano, aos saberes locais e às margens curriculares.

Outro aspecto convergente é o deslocamento do estágio supervisionado de um lugar avaliativo e protocolar para um dispositivo formativo de criação de outras possibilidades. Os estudos mostram o estágio como espaço de crise produtiva, onde insegurança, cansaço, conflito e imprevisibilidade são concebidos como forças que desestabilizam imagens idealizadas de docência e abrem possibilidades de criação pedagógica. O estágio aparece como território de produção de diferença, seja na relação com estudantes trabalhadores da EJA, com contextos socioculturais específicos, com temas controversos ou com práticas interdisciplinares e experimentais contextualizadas.

Quanto aos temas explorados com apoio da filosofia da diferença, destacam-se: (a) constituição de subjetividades docentes; (b) estágio como acontecimento formativo; (c) escrita e narrativa como dispositivos de formação; (d) currículo como território de disputa e invenção; (e) contextualização e (re)territorialização do ensino de Química; (f) educação de jovens e adultos e educação profissional; (g) gênero, sexualidade e políticas de diferença na educação química; (h) crítica a modelos hegemônicos de ciência e de método. Em todos esses eixos, os conceitos deleuze-guattarianos operam como ferramentas para ler variações, singularidades e processos, e não para classificar ou normalizar as práticas.

Esse levantamento contribui diretamente para a análise desta pesquisa de mestrado ao delinear um território de vizinhança conceitual e metodológica já em movimento, no qual a formação de professores de Química vem sendo pensada a partir da filosofia da diferença. A investigação aqui desenvolvida se insere ao operar com a cartografia, os devires-docentes e a escrita narrativa como modos de acompanhar processos formativos em sua dimensão viva, especialmente no contexto específico analisado. O panorama construído evidencia que esta pesquisa dialoga com estudos anteriores, buscando tencioná-los e prolongá-los, ao intensificar a articulação entre filosofia da diferença, estágio supervisionado e formação docente em Química.

Contudo, embora existam pesquisas nesse campo, observa-se que ainda são escassos os estudos que problematizam o Estágio Curricular Supervisionado a partir da Filosofia da Diferença e da cartografia, especialmente no contexto da formação inicial de professores de Química na Amazônia. Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir para ampliar os modos de

compreender o estágio como território de experiências, afetos e produção de subjetividades docentes.

7 ESTÁGIO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

A Resolução n.º 4, de 29 de maio de 2024, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica, prevê que o estágio deve ser realizado com a colaboração de professores supervisores das instituições de Educação Básica, em cooperação com os docentes das Instituições de Ensino Superior (IES), onde o licenciando deve iniciar desde o primeiro semestre do curso e dedicar 400 horas (Brasil, 2024).

O Núcleo IV da referida resolução, dispõe que o Estágio Curricular Supervisionado se configura como componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas. Deve ser realizado em instituições de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, “sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor”.

Essa diretriz, ancora-se na legislação vigente, principalmente no âmbito da Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009, que alterou o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, estabelecendo como princípio para essa consideração “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (Brasil, 1996, art. 61, § 1º, II).

Além disso, a partir da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, houve também mudanças na LDB, deixando claro que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017, art. 62, §8º).

Diante dessas mudanças recentes no cenário educacional brasileiro, intensificadas a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), têm reconfigurado os modos de organização do currículo da Educação Básica, bem como as formas pelas quais o ensinar e o aprender são experienciados nos diferentes territórios. Tais mudanças não incidem apenas sobre a escola básica, mas reverberam diretamente nos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores, exigindo reorientações nos projetos formativos, nos

currículos e nas práticas pedagógicas que sustentam a formação inicial docente (Ximenes; Melo, 2022).

Em sintonia com a diretriz de que o estágio deve funcionar como ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional, Nóvoa sustenta que a formação de professores precisa estar organicamente ligada ao território profissional, afirmando que “o lugar da formação é o lugar da profissão” (Nóvoa, 2019, p. 7). Tal formulação reforça a compreensão do estágio como eixo estruturante de uma formação construída no interior das práticas e das culturas docentes.

Ao problematizar modelos de formação excessivamente teóricos ou excessivamente praticistas, o autor propõe superar a dicotomia entre universidade e escola por meio de uma estrutura triangular de formação. Em suas palavras, é preciso “compreender a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente” (Nóvoa, 2019, p.7). Essa concepção dialoga com a organização legal do estágio supervisionado como atividade desenvolvida em cooperação entre IES e escolas de Educação Básica, indicando que o valor formativo do estágio cresce quando há corresponsabilização institucional e trabalho conjunto entre professores formadores e supervisores.

Nessa mesma direção, Nóvoa enfatiza que tornar-se professor é um processo coletivo, o que dá ao estágio um papel importante na inserção do licenciando nas comunidades profissionais. O autor afirma que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” e reforça que “ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas” (Nóvoa, 2019, p. 6 e p. 14). Essas passagens sustentam a compreensão do estágio como espaço-tempo de acompanhamento, partilha e construção de saberes profissionais, indo além da simples aplicação de métodos e conteúdos, e aproximando-se de uma perspectiva de formação por imersão, diálogo e formação coletiva.

Nessa mesma direção, Pimenta e Lima (2006) defendem que o estágio precisa ser compreendido como mediação formativa entre universidade e escola, e não como etapa terminal do curso. As autoras registram que o estágio se constitui como território de conhecimento e eixo articulador do currículo na formação de professores, enfatizando que ele integra investigação, problematização e ação pedagógica. Essa concepção fortalece a ideia de que o estágio é mais do que ponte administrativa entre teoria e prática, trata-se de um dispositivo de

leitura da escola, de seus modos de organização, de seus conflitos e de suas potências formativas.

No âmbito específico da formação de professores de Química, essa perspectiva pode ser operada por meio de estágios organizados como processos investigativos sobre o ensinar e o aprender conceitos químicos na escola básica. Em vez de centrar-se apenas na regência e na execução de planos de aula, e no acompanhamento da prática docente, o estágio pode envolver a construção de diários, análises de situações didáticas, problematização de escolhas conceituais e curriculares, bem como a leitura crítica dos materiais e das próprias prescrições da BNCC.

Trata-se de assumir o estágio como movimento de problematização a partir da realidade (Pimenta; Lima, 2006), no qual o licenciando produz interpretações sobre as experiências vividas, articulando conhecimentos específicos da Química, saberes pedagógicos e compreensão do contexto escolar. No caso desta pesquisa, tal abordagem permite tratar o estágio como território de produção de sentidos, afetos e deslocamentos formativos.

Nesse contexto, os cursos de Licenciatura em Química mostram-se particularmente atravessados por tais reconfigurações, na medida em que, historicamente, são marcados por tensões entre uma formação de orientação bacharelesca, ancorada na racionalidade técnica e no domínio do conteúdo específico, e uma formação pedagógica frequentemente secundarizada (Silva; Bravo; Carneiro, 2022). Nessa configuração, os saberes pedagógicos tendem a ocupar um lugar periférico no currículo, dificultando que os licenciandos reconheçam nesses conhecimentos a base constitutiva de sua atuação docente.

Contudo, embora mudança normativa sinalize avanços no plano legal, sua materialização no cotidiano das licenciaturas ocorre em meio a contradições e disputas. Inseridas em um contexto mais amplo de racionalidades neoliberais, de financeirização da educação e de intensificação de mecanismos de controle e padronização, as práticas formativas tendem a ser atravessadas por processos de hegemonização dos saberes, pela centralidade das competências e habilidades mensuráveis e pela adequação às demandas do mercado educacional (Aguiar; Dourado, 2019). Essas tensões incidem diretamente sobre a formação inicial de professores de química, produzindo disputas em torno do sentido da docência, do currículo e do próprio papel da universidade e da escola na formação docente.

Ao direcionar o olhar para a formação inicial de professoras de Química no âmbito do Estágio, essas tensões tornam-se ainda mais visíveis. No cotidiano da escola, elas se expressam na seleção dos conteúdos e temas das regências, na reorganização do tempo escolar, nas

demandas atribuídas aos professores supervisores, bem como na centralidade conferida às competências e habilidades prescritas pelo currículo. Observa-se, assim, um movimento de padronização que tende a limitar experiências formativas não lineares, reduzindo o estágio a um espaço de aplicação de métodos e adequação a prescrições curriculares.

Apesar disso, o Estágio Supervisionado permanece como um componente central na formação inicial docente. Conforme estabelece a legislação vigente, o estágio deve constituir-se como um espaço de imersão no cotidiano da escola básica, articulando universidade e escola, professores formadores, professores supervisores e licenciandos (Brasil, 2024). Assim, o estágio vai configurando-se como um espaço-tempo privilegiado para o encontro com a docência em sua dimensão viva, marcada por desafios, afetos, conflitos e aprendizagens que não se esgotam na aplicação de técnicas pedagógicas, possibilitando a produção de devires-docentes.

Como vimos, a literatura que discute o estágio e a docência reconhece sua importância como ponte entre teoria e prática (Reis; Machado; Silva, 2021). Entretanto, estudos apontam fragilidades recorrentes nesse processo, como a desconexão entre universidade e escola, a ausência de espaços de problematização coletiva, as condições precárias de acompanhamento dos estagiários e a limitada formação pedagógica dos professores supervisores (Paniago et al., 2018).

Tais aspectos contribuem para que o estágio, em muitos casos, seja vivido como um momento de adaptação ou imitação de práticas já cristalizadas, em vez de um espaço de problematização e criação. Dessa forma, necessário pensar outras formas de formação docente, que considere os devires, as circunstâncias, os acontecimentos do espaço formativo, que não se limita à universidade, mas que precisa ganhar potência na escola e nas conexões que estabelece entre os sujeitos.

8 LINHAS TRAÇADAS NO TERRITÓRIO INVESTIGADO

Ao utilizarmos a Cartografia nesta pesquisa, dispomos a pensar o processo de investigação como uma travessia pelos rios da Amazônia, atento as suas belezas naturais (fauna e flora), aos rios e seus afluentes, subafluentes, banzeiros, cheiros, canais, igarapés e o que pode ser e vir a ser. Isto é, quando partimos para a investigação, mais do que o destino, interessou-nos o trajeto que percorremos juntamente com os sujeitos da pesquisa. E com isso, passamos a

investigar o trajeto percorrido, sempre com a noção de que fazer cartografia “nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (Deleuze, Guattari, 1995, p. 11).

Na Cartografia, privilegia-se a pesquisa como processo de criação e invenção (Oliveria; Paraíso, 2012), dando ênfase ao conceito de cartografia como uma característica do Rizoma. O pensamento de Deleuze e Guattari não se propunha a pensar sobre determinado objeto educacional, ainda assim, sua obra apresenta pistas que orientam o pensamento e este trabalho de pesquisa.

Operamos, portanto, com conceitos que ainda são pouco deslocados para as pesquisas sobre formação de professores inicial de professores de Química. Em Deleuze e Guattari (1995), o rizoma não é composto por pontos ou estruturas fixas, mas por linhas em movimento, e são essas mesmas linhas que constituem os conceitos, os territórios e os próprios processos de subjetivação.

Ao assumir essa perspectiva, adentrar o território da formação inicial de professoras de Química, demandou um preparo sensível para acompanhar os traçados que emergem no encontro com o território. Assim, antes mesmo de agrimensar no território investigado, tornou-se necessário pensar as condições de entrada, as disposições éticas, atencionais e políticas que sustentam esta pesquisa cartográfica. Por isso, que o cartógrafo se dedicou a cartografar diferentes pistas ao longo do trabalho, como forma de inspirar a habitação de um território que não está previamente dado.

É a partir dessa necessidade que o capítulo seguinte se dedica a discutir a preparação do cartógrafo para ingressar nos territórios, acompanhando as linhas que se traçaram no próprio movimento da pesquisa.

8.1 DA PREPARAÇÃO PARA INGRESSAR NO TERRITÓRIO

Ingressar em um território cartográfico não é um gesto inaugural neutro. Exige, antes, uma preparação que implica reconhecer a instabilidade constitutiva tanto do território quanto daquele que o investiga. Ao afirmar que a cartografia não pode ter como ideal a transparência ou a neutralidade, Costa (2014) desloca a pesquisa do regime da representação para o plano da implicação, onde conhecer deixa de ser um ato de distanciamento e passa a ser um modo de estar com alguém ou algo.

Nessa perspectiva, o território é um conjunto de forças em movimento, que se transforma à medida que é habitado, tal como o rio em Heráclito que nunca é o mesmo. O saber que daí emerge não se apresenta como totalizante ou definitivo, mas como um saber situado, provisório e sensível às variações do território e daqueles que o habita. Trata-se de um conhecer inseparável do fazer, no qual pesquisar é, simultaneamente, intervir, e no qual o cartógrafo se vê convocado a sustentar uma atenção ética e estética aos afetos, às linhas e aos encontros que atravessam o território (Dias, 2008).

Além disso, ao falar em território, não nos referimos apenas ao espaço físico, mas a uma multiplicidade de territórios que se manifestam no processo de pesquisa: territórios subjetivos, afetivos, estéticos, políticos, existenciais, desejantes, morais, sociais, históricos, éticos, entre outros (Costa, 2014).

Decerto, cartografar exige estar imerso nos territórios, vivenciando suas dinâmicas, pois o território não é algo dado. Para Deleuze e Guattari (1997, p. 192), “o território é feito de fragmentos decodificados de todo tipo, extraídos dos meios, mas que adquirem, a partir desses meios, um valor de ‘propriedade’: até mesmo os ritmos ganham aqui um novo sentido”. Esse território, por sua vez, cria agenciamentos, transcendendo o organismo e o meio, ultrapassando a mera noção de comportamento.

Nesse sentido,

um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas (Deleuze; Guattari, 1995, p. 16).

O conceito de agenciamento, tal como formulado por Deleuze e Guattari, permite compreender os processos formativos como composições móveis, produzidas na intensificação das conexões entre múltiplos elementos. Pensar a formação docente a partir dessa perspectiva implica abandonar a ideia de um percurso linear e reconhecer que o estágio se constitui por encontros entre sujeitos (que já são únicos), saberes (que são múltiplos), instituições, afetos (que podem surgir sem hora marcada) e práticas que se agenciam de modos singulares. É a partir desse entendimento que esta pesquisa se propõe a criar e acompanhar os agenciamentos produzidos no território investigado, traçando as linhas que emergem no território do Estágio Supervisionado em química.

Diante disso, esta investigação realizou-se com oito licenciandas do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), matriculadas na disciplina Estágio Supervisionado II (IEQ095), ofertada no turno noturno (UFAM, 2016).

Trata-se de uma disciplina do oitavo período, com carga horária de 90 horas, na qual as licenciandas participaram de atividades teóricas e práticas, acompanhadas tanto por docentes da universidade quanto por professores da Educação Básica. Esse território formativo constituiu-se como um espaço privilegiado de produção de agenciamentos, onde diferentes linhas, institucionais, pedagógicas, subjetivas e afetivas, se encontraram e se reconfiguraram no processo de devires-docentes, que se apresentam a partir das narrativas produzidas ao longo da caminhada e se configuram como movimentos singulares de muitas docências.

8.2 ESCOLAS, INSTRUMENTOS E DESAFIOS DO CARTÓGRAFO

As escolas de Educação Básica nas quais as licenciandas realizaram o Estágio distribuem-se por diferentes bairros da capital amazonense, conforme figura 4: Japiim, Mundo Novo, Alvorada II, Centro, Coroado, Adrianópolis e Educandos, compondo uma multiplicidade de territórios formativos. Esses territórios operam como forças heterogêneas, nos quais se agenciam condições materiais das escolas, dos estudantes, dos professores, das estagiárias..., relações institucionais, regimes de ensino, práticas pedagógicas, perceptos, afetos...

Figura 4 - Distribuição das escolas selecionadas pela cidade de Manaus



Fonte: Adaptado do Google Maps (autor)

Diante disso, a escolha das escolas de Educação Básica para a realização do estágio, é definida diretamente pelas licenciandas a partir de critérios como a proximidade de suas residências ou da universidade, o que produz uma distribuição do estágio em diferentes zonas da cidade, conforme demonstrado na figura 4. Embora tal organização seja coerente com as condições concretas de permanência das estudantes no curso, ela impôs desafios específicos ao cartógrafo, que se viu confrontado com as suas próprias condições materiais e financeiras para acompanhar os processos de formação em todas as 7 escolas selecionadas.

Essa dispersão territorial das escolas, os horários dos estágios, os dias da semana escolhidos, imprevistos de quem pesquisa e das estagiárias, somada às longas distâncias e às dificuldades impostas pela dinâmica do trânsito urbano, especialmente em uma cidade de grande extensão como Manaus, tensionou a possibilidade de um acompanhamento mais contínuo e simultâneo dos processos formativos de todas as licenciandas. Esses desafios foram potencializados uma vez que o deslocamento até as escolas estava sendo realizado por meio do transporte público, conforme figura 5, abaixo.

Mas o transporte público, realizado por meio dos ônibus, também se configura como um rizoma, um rizoma-máquina-transporte, pois territorializa (define rotas, pontos, horários), e desterritorializa (permite atravessar bairros, romper fronteiras simbólicas, experimentar outros mundos). Cada embarque é uma entrada possível no rizoma; cada desembarque, uma

linha de fuga. São paradas, descidas, subidas, idas e vindas: um movimento constante que produz a cidade e seu povo, tal como ocorre com o cartógrafo e sua cartografia, que, ao olhar pela janela do ônibus, enxerga o território e compreende paradas, fluxos e devires que emergem dessa relação. Devires-outros que cada passageiro produz em seu encontro com essa rede em movimento, que leva e traz, se expande e distribui a vida pela metrópole, compondo as linhas de fuga de uma cidade em movimento.

Figura 5 - Rizoma-máquina-transporte



Fonte: Arquivo da pesquisa

Diante desse cenário, as oito licenciandas foram acompanhadas em todos os encontros que foram realizados na universidade. Contudo, foi possível acompanhar apenas quatro licenciandas em três das escolas selecionadas (Escola Estadual Professor Francisco das Chagas Souza de Albuquerque, Escola Estadual Antônio Maurity Coelho e Escola estadual Ângelo Ramazzotti). Do ponto de vista cartográfico, esse desafio se configura como um elemento constitutivo do próprio território de pesquisa, exigindo escolhas e estratégias de acompanhamento sensíveis às condições reais do território e às forças que o atravessam.

Em um dos dias que fui à escola, no caderno do território da pesquisa, registrei:

Talvez seja essa a mágica da pesquisa cartográfica: preparar-nos para o inesperado. Se o que planejei não está saindo como planejado, é porque a vida está seguindo o seu curso, estranho aos meus desejos. Isso não significa a ausência de dados para a pesquisa, mas a presença de dados que não foram pensados previamente por mim. Afinal, por que investigar algo sobre o qual já sei o que dizer? Não seria mais fácil apenas escrever? (Diário do território, 2025).

Em relação a isso, a pesquisa vai sendo continuamente produzida nas relações, nos desafios do território, nas escolas que não foi possível estar, no ônibus lotado... vazio, no calor da cidade, nas vozes, nos gritos, nas ruas molhadas, nos encontros e nas práticas que emergem do cotidiano dos estágios e sua relação com a vida que atravessa. Nesse processo, o cartógrafo também se decepciona, e a decepção vem acompanhada de um certo alívio, que o convida de volta a realidade de sua missão cartográfica.

Nesse sentido, nos ensina Costa e Brito:

A decepção, então, parece ser atravessada por uma linha paradoxal quando posta em conexão com o aprender. De um lado, há a decepção daquele que acreditar ter o domínio do direcionamento do desejo, das faculdades e dos métodos que conduzem à aprendizagem. Por outro, a decepção pode ser uma abertura radical para pensar o aprender por outras linhas não universais, quem sabe uma experiência inventiva que, para além do saber, empossa toda a vida em suas travessias imprevisíveis (Costa; Brito, 2021, p. 89).

Nessa direção, a cartografia assume a decepção não como fracasso do percurso investigativo, que também é um percurso de aprendizagem, mas como uma força capaz de causar deslocamentos da posição de controle e previsibilidade. Ao abdicar da pretensão de dominar antecipadamente os caminhos da aprendizagem e da pesquisa, o cartógrafo se abre à experiência do inesperado, permitindo que outras linhas emergjam no processo. Ele precisa entrar no território como quem pesca com tarrafa pela primeira vez, não sabe se equilibrar na proa da canoa, não tem controle do corpo, do rio e dos peixes, mas se coloca no movimento do aprender. Aprender intervindo. Aprender escrevendo. Aprender vivendo. Aprender-inter-escrevivendo.

Ao discutir a questão da escrita cartográfica e a dimensão coletiva da experiência produzida a partir dessa perspectiva, Kastrup (2023) diz que um dos maiores problemas aos que busca uma escrita cartográfica, é deixar de lado a escrita baseada na política da representação que a escola e a universidade ensinam, com forma de apostar em uma ciência supostamente objetiva e neutra.

É preciso que o texto da pesquisa cartográfica – como uma tese, uma dissertação ou um artigo científico – traga a colocação do problema, a descrição do processo de investigação com suas diversas linhas e conexões, as idas e vindas, a análise de dados colhidos em campo conduzida pelos analisadores, os problemas emergentes, o que houve de imprevisto, os tropeços, os impasses, o que não saiu como esperado e as bifurcações que guiaram o desenho e o redesenho do campo problemático, em função das exigências do campo. Não dá para deixar de fora aquilo que se deu ao longo do processo. Por exemplo, se a meta inicial de uma pesquisa era fazer entrevistas com 30 participantes, mas ao final foram feitas apenas 8, é importante que isso faça parte do texto e que o fato seja efetivamente analisado. Enfim, o que deu certo e o que não deu certo na pesquisa é igualmente interessante e pertinente (Kastrup, 2023, p. 163).

Trata-se de reconhecer que aprender e pesquisar se dão pela implicação com os movimentos que atravessam o território, nos quais o saber se produz em meio as incertezas e disputas. É nesse espaço de abertura que a pesquisa cartográfica se constitui como experiência viva e onde a escrita do cartógrafo passa a ser inventiva, devendo incluir “não apenas os resultados que se mostraram favoráveis e representáveis, mas também o avesso da pesquisa, com as dificuldades e eventuais tensões e conflitos, bem como os enigmas e os problemas que restam em aberto (Passos; Kastrup, 2013, p. 399).

É por isso que precisamos compreender que “quando o cartógrafo entra em campo já há processos em curso. A pesquisa requer a habilitação de um território diferente que, em princípio, ele não habita” (Aguiar, 2010, p. 11). Diante disso, quando iniciamos a imersão no ECS, as licenciandas já haviam concluído o Estágio I, e muitas delas permaneceram nas mesmas escolas durante o Estágio II. Assim, o cartógrafo lança convites para também ingressar nos mesmos territórios, sempre considerando a vontade dos participantes e permitindo que estes o escolham, ainda que tal tarefa possa se mostrar desafiadora.

O cartógrafo precisa reconhecer que o ingresso em um território, especialmente no espaço da sala de aula, não ocorre sobre um território vazio ou neutro, mas em meio a relações já em curso, atravessadas por rotinas e saberes previamente constituídos. Trata-se de um território vivo e movente, no qual conhecer implica estar implicado, e no qual a presença interfere e é, simultaneamente, afetada pelas forças que ali operam.

O professor da disciplina de estágio e do professor da disciplina na escola, assumem um papel fundamental na pesquisa cartográfica, não apenas como mediador do acesso ao território, mas como um ponto de sustentação do percurso cartográfico, favorecendo a permanência ética e sensível no território. O professor torna-se uma bússola, permitindo leitura dos ritmos, das intensidades e das linhas que atravessam o cotidiano escolar e universitário.

O cartógrafo, por sua vez, precisa ingressar nesses espaços com a intenção de aprender com eles, acompanhando os movimentos que se produzem nos encontros com os diferentes sujeitos que habitam o território. Não se trata de estabelecer hierarquias entre quem observa e quem é observado, mas de sustentar uma posição de co-implicação, na qual pesquisar é também intervir e ser transformado. Nesse plano, não há lugares fixos, apenas devires que se produzem nas conexões, nos deslocamentos e nas experiências compartilhadas.

Diante disso, com a ajuda do professor da disciplina de estágio, foi disponibilizado um formulário online no grupo de WhatsApp, por meio do qual as licenciandas puderam informar

as escolas, horários e dias em que realizariam o Estágio II. A partir das respostas, foram selecionadas sete (07) escolas estaduais do município de Manaus para acompanhamento das estagiárias, conforme apresentado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Escolas selecionadas para a pesquisa

Escola Estadual Profª Jacimar da Silva Gama	Bairro Japiim	Estadual	Ensino Médio
Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça	Bairro Mundo Novo	Estadual	Ensino Médio
Escola Estadual Senador Manuel Severiano Nunes	Bairro Alvorada 2	Estadual	Ensino Médio
Escola Estadual Professor Francisco das Chagas Souza de Albuquerque	Bairro Centro	Estadual	Ensino Médio
Escola Estadual Antônio Maurity Coelho	Bairro Coroado	Estadual	Ensino Médio
Escola estadual Ângelo Ramazzotti	Bairro Adrianópolis	Estadual	Ensino Médio
EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo	Bairro Educandos	Estadual	Ensino Médio

Fonte: Elaborado pelo Autor

Diante disso, “o cartógrafo, considerando a sua autonomia, vai desbravando territórios e ocupando espaços sem saber de antemão o que vai encontrar. Ele precisa, muitas vezes, se desdobrar em tantos outros e encarar os efeitos dos itinerários investigativos para dar corpo à sua pesquisa” (Lima; Santos; Sampaio, 2022, p. 357). Nesse sentido, nas salas de aula da universidade e em algumas das escolas selecionadas, as licenciandas foram acompanhadas em seus espaços de formação teórica e prática, cujos momentos exigem sempre do cartógrafo uma atitude de escuta sensível (Kastrup, 2009).

Essa escuta registrou-se em anotações no diário do território. Na perspectiva da cartografia, essas anotações colaboram na produção de dados de pesquisa, transformando observações e frases captadas na experiência do território, em conhecimento e modos de fazer. Há uma transformação recíproca entre experiência e conhecimento, numa circularidade aberta ao tempo que passa (Barros; Kastrup, 2009, p. 70).

Camargo (2018), retomando os ensinamentos do fragmento anteriormente citado, evidencia que o caderno de território cria um momento de explicitação e materialização do vivido pelo cartógrafo. O autor ressalta que “é na escrita do caderno de campo que o cartógrafo impede que os afetos, efêmeros e fugidios, escapem e se percam” (p. 270). Os dados registrados nesse caderno auxiliaram na análise das contribuições do ECS para o desenvolvimento profissional das licenciandas em Química da UFAM, sob uma perspectiva rizomática.

Ademais, entendemos que

Ao trazer a fala de sujeitos praticantes, seja através da observação de suas práticas ou da sua voz, percebemos que há possibilidade de maior interação entre subjetividades próprias dos sujeitos pesquisados e as dos sujeitos que pesquisam. É isso o que nos interessa como possibilidade de olhar as práticas que acontecem cotidianamente, uma aproximação que nos permita perceber minúcias e detalhes [...] Pistas que nos permitem escutar o silêncio, percebendo o quanto das relações não é dito. Sinais a que o investigador deve estar atento para a compreensão de uma história complexa (Garcia; Reis, 2016, p. 7).

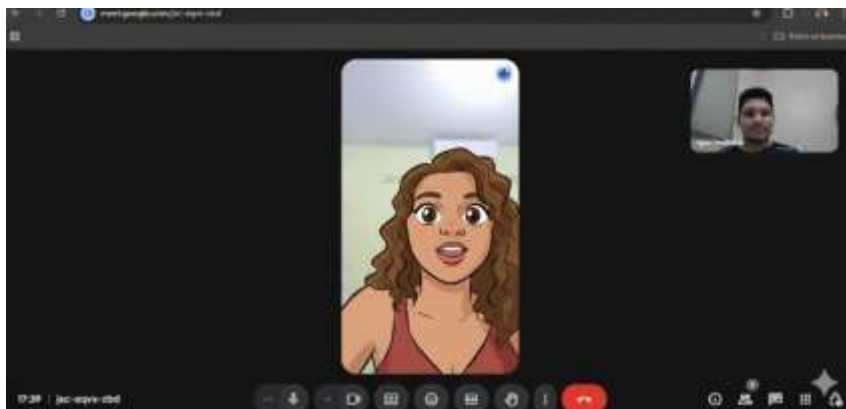
Além disso, atento para compreender a complexidade das histórias, foram realizadas entrevistas com o objetivo de registrar e compreender as experiências nas falas das licenciandas em relação ao percurso do ECS. Para tal, elaborou-se um roteiro norteador, de modo que as questões propostas estimulassem as licenciandas a falarem sobre seus pensamentos e ações no estágio, a partir de algumas questões, conforme o Apêndice B. Assim, a entrevista configurou-se como um recurso na construção e acesso ao plano compartilhado da experiência (Tedesco; Sade; Caliman, 2013), especialmente nas salas de aula onde o ECS é realizado.

Nessa direção, inspirados nas contribuições de Tedesco, Sade e Caliman (2013), as entrevistas realizadas com as licenciandas não foram concebidas como instrumentos voltados à coleta de informações sobre objetos fixos ou realidades previamente constituídas. Diferentemente de uma abordagem representacional, que busca acessar conteúdos estáveis da experiência, compreendeu-se a entrevista como um dispositivo de produção, no qual os sentidos são formados no próprio ato de enunciação. Nesse sentido, “a entrevista não se dirige exclusivamente à representação que os entrevistados fazem de objetos ou estados de coisa, os conteúdos das experiências de cada um, frequentemente privilegiados nas pesquisas em geral (Tedesco; Sade, Caliman, 2013, p. 301).

Desse modo, as autoras delineiam três orientações centrais para enfrentar a questão de como entrevistar? Quais sejam: “1. a entrevista visa não a fala ‘sobre’ a experiência e sim a experiência ‘na’ fala; 2. a entrevista intervém na abertura à experiência do processo do dizer; 3. a entrevista busca a pluralidade de vozes” (Tedesco; Sade, Caliman, 2013, p. 304). Assim, a entrevista se configura como um espaço de escuta ampliada e de produção coletiva de sentidos, fundamental para acompanhar os processos formativos vividos pelas licenciandas.

Uma das entrevistas realizou-se presencialmente no campus da UFAM, enquanto as outras sete ocorreram por meio da plataforma Google Meet, em função das limitações de tempo das licenciandas, decorrentes da conciliação entre estudos, trabalho e demais compromissos pessoais. Na figura 6, a seguir, registro uma das entrevistas ocorrida por videoconferência, cuja licencianda pôde compartilhar suas experiências no estágio supervisionado.

Figura 6 - Entrevista Via Google Meet



Fonte: Arquivo da pesquisa

Nesse contexto, o uso do Google Meet mostrou-se um recurso fundamental para viabilizar a realização das entrevistas, especialmente por terem ocorrido ao final do período letivo, momento em que as licenciandas se encontram mais sobrecarregadas com as demandas acadêmicas. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

8.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Todos os participantes desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Do mesmo modo, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 88786125.7.0000.5020, sob o parecer n.º 7.841.561. Além disso, para o acompanhamento das licenciandas nas escolas apresentadas no Quadro 1, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC) assinou o Termo de Anuência, por meio do processo n.º 01.01.028101.038230/2025-41-SEDUC/SIGED. Os documentos seguem anexo (I e II).

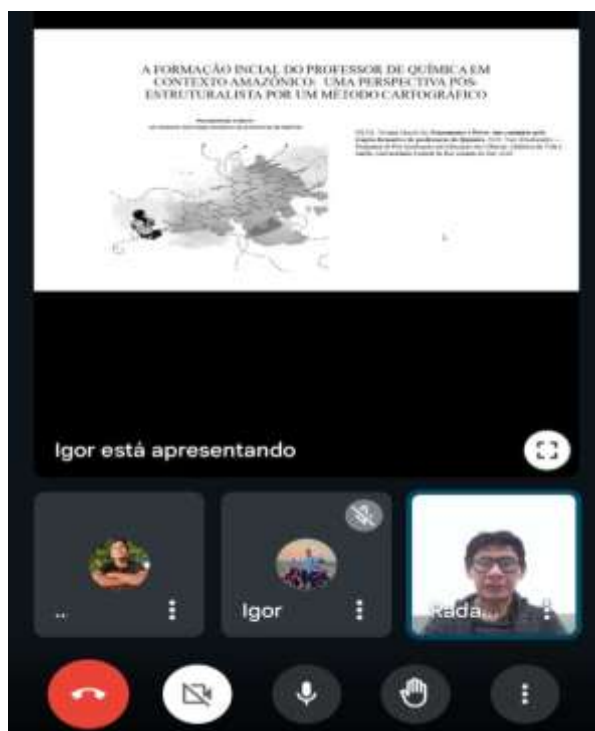
Para resguardar o anonimato das licenciandas entrevistadas, foram atribuídos nomes fictícios inspirados em 8 (oito) cientistas mulheres, são elas: Alice Ball, Rosalind Franklin, Irene Curie, Anna Harrison, Ellen Richards, Ida Noddack, Elisa Frota e Lise Meitner.

9 LINHAS TRAÇADAS NO TERRITÓRIO

Ao ingressarmos na pós-graduação, costumamos pensar sobre as contribuições que pretendemos oferecer ao território de estudo e sobre as transformações que almejamos produzir. Contudo, nem sempre atentamos para as mudanças que se operam em nós ao longo desse percurso. O cartógrafo erra. Acredita estar fazendo cartografia, enquanto apenas representa estados de coisas. Perde-se, enquanto acredita estar habitando um lugar conhecido. Mas ao se perder, deve ir construindo seus mapas. Os encontros, os lugares por onde passamos e a vida que levamos integram o processo de pesquisa. A pesquisa vai se configurando como um processo contínuo de transformação do próprio cartógrafo, que, mesmo sem conhecer os efeitos futuros de seu trabalho, é convidado a reconhecer as transformações internas que o atravessam.

O encontro entre orientando e orientador, é um dos encontros mais importantes para aqueles que ingressa na pós-graduação. No nosso caso, construímos nossa investigação separados pelas condições impostas pela geografia amazônica, uma vez que o orientador leciona no município de Benjamin Constant, no Alto Solimões. Essa distância geográfica não impediu as orientações nem serviu de óbice à produção de conhecimento. Por meio de encontros por videoconferência (figura 7), mensagens de WhatsApp e elaboração de trabalhos para publicação em eventos e revistas científicas, fomos criando possibilidades de orientar e ser orientado em meio às particularidades da Amazônia.

Figura 7 - O orientando-cartógrafo conversa com o orientador



Fonte: Arquivo da pesquisa

O orientador, a partir de sua experiência, vai apontando outras pistas ao cartógrafo. O orientador não aponta os caminhos que o cartógrafo deverá percorrer, os dados que deverá colher, mas fornece ao seu orientando onde a pesquisa pode ganhar potência. O cartógrafo carece de um pouco de liberdade para se perder, para aventura-se em seus próprios caminhos e descaminhos. Nos encontros ao longo do processo, é importante haver os questionamentos, apresentar os achados e as experiências construídas. É a cartografia como prática coletiva.

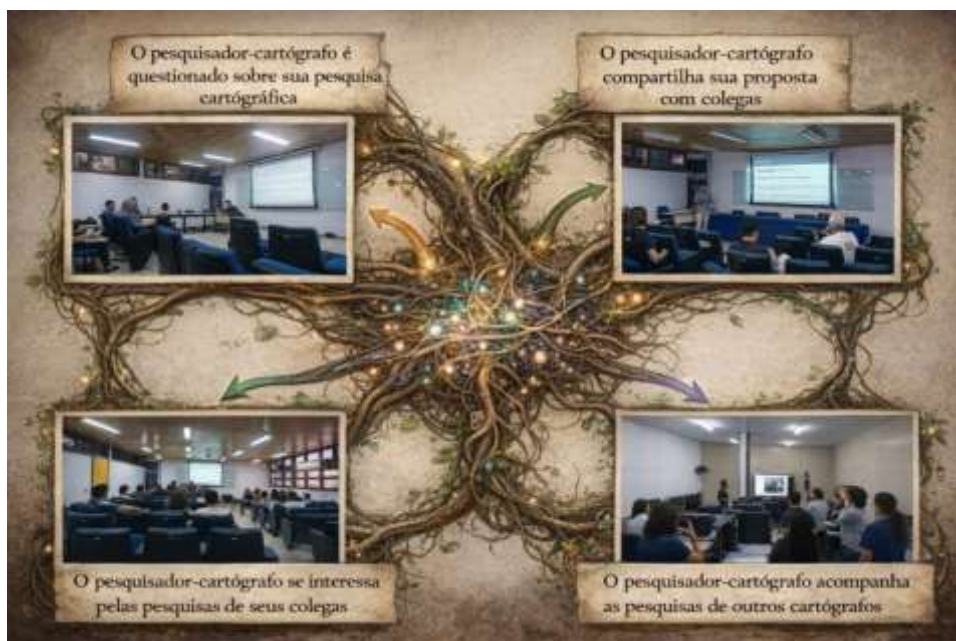
O orientando-cartógrafo some, reaparece, surge vez ou outra, mas deve sempre deixar claro que os caminhos estão sendo percorridos, cartografados. O orientando-cartógrafo pede livros, pede artigos, pede assinatura de frequência, pergunta se pode publicar isso ou aquilo. E dessa forma, a pesquisa vai ganhando corpo e vai desenvolvendo-se também como devir, porque não busca imitar.

No processo de pesquisa, o cartógrafo precisa compreender que seu trabalho será observado, lido e analisado a partir de outras perspectivas. O cartógrafo se coloca em encontro com diferentes opiniões e olhares, buscando compreender como os outros veem sua pesquisa. É questionado sobre os conceitos da Filosofia da Diferença, sobre o devir, sobre a cartografia, bem como sobre os instrumentos de pesquisa e de análise de dados. Haverá perguntas para as quais não terá respostas.

Essa experiência foi possibilitada no âmbito do programa, por meio de disciplinas que nos colocaram perante outros olhares, conforme a Figura 8. Nesse contexto, ainda que as perspectivas teóricas, os modos de pesquisar, os tipos de métodos e as abordagens sejam distintos entre aqueles que integram um programa, o cartógrafo assume o papel de um antropófago (Rolnik, 1989), assimilando e transformando diferentes perspectivas em sentido para sua pesquisa cartográfica.

Não há necessidade de recusa nem de fechamento em um mundo que só os teóricos de sua própria perspectiva cartográfica fazem parecer válido, pois isso paralisaria o pensamento e as possibilidades de criação e invenção. Seria plantar uma árvore no pensamento.

Figura 8 - Alguns encontros cartografados



Fonte: Arquivos da pesquisa

Nesse processo, o cartógrafo também pode compartilhar seu tema com outros colegas. Não há problema que estes não tenham familiaridade com o tema, com a filosofia da diferença, com o devir, com a cartografia ou com o rizoma deleuze-guattariano. O cartógrafo permanece atento aos questionamentos e comentários. Tudo é considerado, nada é tomado como maior ou de menor importância. Se algo o conduz a pensar sobre sua pesquisa, deve ser considerado.

Além disso, no programa de mestrado, o cartógrafo é ouvido e se dispõe também a ouvir. As pesquisas nascem do olhar que cada um faz do mundo, do seu objeto e da realidade pelo qual passou e/ou passa. Cada pesquisa possui suas justificativas e motivações. Cada tema possui uma história própria, que muitas vezes se entrelaçam com a própria vida de quem a conduz. A partilha de experiências, olhares e narrativas constitui um elemento que potencializa o processo de produção do conhecimento, mesmo quando se trata de perspectivas possivelmente em disputa.

O cartógrafo vai sendo guiado pelo que os outros produzem. Em seu percurso, as cartografias já em curso chegam ao momento de sua apresentação, ocasião em que pode usufruir de outras escritas, de outros olhares cartográficos e de diferentes modos de orientar e de ser orientado, bem como de avaliar. Nesses encontros, é necessário que esteja atento ao que emerge. Registra novas pistas, observa, fotografa, toma um cafezinho quando há, e então segue seu caminho, pois sua cartografia está em processo.

Diante disso, a pesquisa de pós-graduação e os encontros que ela possibilita, contribuem para potencializar a pesquisa. Tais deslocamentos vão dando corpo à pesquisa do cartógrafo, que se dispõe a produzir os dados desde sua inserção no contexto investigado, valorizando tanto os saberes construídos em trajetórias anteriores, quanto aqueles que se produzem no cotidiano da investigação.

O cartógrafo precisa estar disposto aos encontros e às mudanças que estes provocam em si e em sua pesquisa, pois até mesmo os reencontros são novos encontros, uma vez que o devir é sempre aquilo que devém, nunca aquilo que foi: é sempre novo, sem imitação de algo ou de alguém, nem mesmo de si próprio. Nesse sentido,

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão "o que você está se tornando?" é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos (Deleuze; Parnet, 1998, p. 3).

Ao adotar a perspectiva pós-estruturalista, sob os preceitos do Rizoma, colocamo-nos à disposição de estabelecer conexões a partir dos encontros que podem, e devem ocorrer no curso do processo investigativo. Mudam-se os problemas, os objetivos e mesmo os sujeitos. E dessas mudanças não escapa nada, nem mesmo e, principalmente, quem lê-acompanha-escreve-vive.

Essas mudanças, no âmbito da pesquisa cartográfica, ocorrem de modo contínuo. No momento da qualificação do mestrado (Figura 9), o cartógrafo se expõe aos olhares externos de seus pares, permitindo que sua pesquisa seja atravessada por outras leituras, afetos e problematizações. Trata-se de uma etapa fundamental, pois é nesse encontro que se produzem conexões, deslocamentos, reformulações de objetivos e, sobretudo, pistas que reorientam o percurso investigativo. O cartógrafo, assim, não se mantém atento apenas aos sujeitos com os quais pesquisa no território, mas também àqueles que leem sua investigação e lhe indicam outros modos de habitar, revisar e recriar o próprio caminho de pesquisa.

Figura 9 - Registro do exame de qualificação



Fonte: Arquivo da pesquisa

As mudanças apontadas ao longo desse percurso não se incorporam de forma imediata, mas são assimiladas à medida que este se permite afetar por elas e produzir suas próprias leituras. As interlocuções estabelecidas no território operaram como convites à revisão do caminho, possibilitando ajustes, deslocamentos e reorientações que ampliam a potência da pesquisa-cartográfica.

Nesse movimento, novas leituras, outros olhares e diferentes modos de problematizar vão sendo integrados ao percurso, não como correções externas a serem simplesmente aplicadas, mas como forças que atravessam a investigação e contribuem para sua contínua reinvenção. Assim, os encontros cartográficos nesta pesquisa são tomados como dispositivos mobilizadores, pois é neles que o conhecer se faz em ato, na escuta, na implicação e na abertura aos devires que sustentam a investigação.

9.1 ACESSO AO TERRITÓRIO DAS LICENCIANDAS EM QUÍMICA

O acesso ao território das licenciandas em Química ocorreu a partir do ingresso no Programa de Pós-Graduação da UFAM, momento em que se iniciou também a aproximação com os espaços, fluxos e sujeitos que compõem o cotidiano dessa instituição. Os estudantes deslocam-se cotidianamente em ônibus lotados, atravessam longos percursos e fazem do campus um território de permanência e convivência.

Em meio a esses fluxos, destacam-se as licenciandas em Química, que se dirigem ao denominado “setor norte” do campus, descem do ônibus, caminham rumo ao Instituto de

Ciências Exatas (ICE), seguem os corredores (Figura 10), sobem escadas, encontram-se com colegas e professores.

Figura 10 - Acesso ao Instituto de Ciências Exatas (ICE)



Fonte: Arquivo da pesquisa

Nesse processo, acessei a turma de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Química da UFAM, no turno noturno, e não imaginava deparar-me com uma turma composta integralmente por mulheres. Diante disso, mudamos o título da pesquisa para comportar os anseios das meninas da pesquisa. Foi, então, que esta pesquisa passou a abordar as mulheres no seu devir-professoras.

Em um dos encontros (Figura 11), com a ajuda do professor da disciplina, me dispus a apresentar o projeto desta pesquisa para as licenciandas, que também se disponibilizaram a me ouvir e a colaborar. Foi um dos primeiros encontros, momento em que se deve estabelecer a confiança dos sujeitos com o cartógrafo, apresentando os possíveis territórios que podem ser acessados, demonstrando a ética pela qual a pesquisa deverá ser processada.

Figura 11 - Apresentação do projeto de pesquisa para as licenciandas



Fonte: Arquivo da pesquisa

Dessa forma, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram distribuídos como um convite a ser aceito pelas licenciandas. Nesse momento, recordo-me dos ensinamentos do professor Silvio Gallo (2008), quando diz que educar é lançar convites aos outros, mas o que cada um fará com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Assim também é fazer pesquisa numa perspectiva cartográfica, é lançar convites aos outros, nesse caso para as licenciandas, que poderiam ou não aceitar.

A partir daí, passamos a organizar as visitas e acompanhamento das licenciandas nas escolas em que realizaram o ECS, pois a cartografia enquanto método de pesquisa, pressupõe criar possibilidades de “estudar objetos de caráter mais subjetivos e que exigem a habitação de diferentes territórios, na perspectiva de transformar para conhecer, como na produção de conhecimento por meio de pesquisas participativas” (Cintra et al., 2017, p. 45). Assim, fomos organizando o acompanhamento conforme o que já havia sido estabelecido entre estagiárias e professores supervisores.

Cabe ao cartógrafo habilitar-se aos autos do processo da vivência. É preciso estar presente e marcar essa presença, mas sempre considerando que os sujeitos e os territórios devem ditar as características do mapa, para que o cartógrafo não corra o risco de desenhá-lo antes que a própria processualidade se revele. Trata-se, portanto, de evitar que o mapa seja apenas uma representação do desejo do cartógrafo, em vez de uma resposta às exigências da realidade. O desafio é adaptar os métodos aos territórios, e não os territórios aos métodos, sob pena de perder a potência da pesquisa. A alegria que tanto buscamos. É nesse cuidado, que o “olhar do cartógrafo se produz de intensidade, encontros em circuitos que possibilitam, a partir da

experiência de observar o objeto, produzir territórios de sentido e de novos conhecimentos” (Aguiar, 2010, p. 13).

10 DEVIRES, AFETOS E ESCRITA MENOR NA FORMAÇÃO DOCENTE

Caminhamos pelo território da formação docente nas escolas, na universidade, nas ruas, como um processo contínuo e de permanente escuta. O cartógrafo acorda cedo, pega o ônibus, perde o ônibus, fica preso no trânsito, chega atrasado, mas permanece em movimento. Na escola, chega ao encontro dos acontecimentos do território educacional e acompanha experiências com licenciandas. Escuta. Espera. Conversa. Anota. Sempre com pausas. Sem pressa pelo fim. Cada escola possui ritmos próprios e nesse território o cartógrafo ainda é um habitante estranho.

A escola, como a apresentada na Figura 12, abre-se como rede de entradas, saídas e passagens. Cada estudante não se apresenta como unidade, mas como multiplicidade, rizoma em composição, irrepetível em seus arranjos e conexões. A escola é atravessada por linhas de fuga, desvios e enlaces imprevisíveis. Os percursos não obedecem a centros nem a hierarquias fixas; ainda que existam redes de disputa que buscam capturá-los a todo custo, os trajetos seguem como um rio em forte correnteza, como abelhas em enxame, como sistemas subterrâneos de conexões e desvios que operam fora das hierarquias visíveis, produzidos nas relações estudante–estudante, estudante–cidade, estudante–rua, estudante–casa.... Há modelos que se pretende reproduzir, mas também se traçam mapas.

Figura 12 - Escola estadual Ângelo Ramazzotti



Fonte: Arquivo da pesquisa

No seu ritmo dentro da escola, o estágio passa a ser compreendido como um tempo-espaço potencialmente produtor de experiências formativas. É a partir dessa compreensão que analisamos as vivências das licenciandas, tomando a experiência tal como a concebe Larrosa (2002). Para o autor, a experiência não se reduz à vivência imediata ou à simples realização de atividades, mas diz respeito à possibilidade de que algo nos aconteça, nos toque e nos transforme, exigindo um gesto de interrupção frente à perspectiva acelerada e instrumental do cotidiano escolar:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Ao adotar essa perspectiva, o estágio é analisado como um território de encontros e tensões, no qual os participantes são atravessados por situações que desafiam suas expectativas, seus conhecimentos e suas formas de compreender a docência. Essa leitura permite tensionar as concepções normativas que historicamente orientam o estágio, como aquelas expressas na própria legislação e outros documentos norteadores.

Nesse contexto, cada licencianda percebe de forma singular o seu processo formativo. Ao mesmo tempo, tornam-se cartógrafas de suas experiências, ao trilhar os territórios da escola e da formação, criando conexões com alunos, professores e comunidade escolar, produzindo mapas de sua própria existência docente. Nessa cartografia, que envolvem diferentes licenciandas, emergem múltiplas vozes que compõem experiências do acontecimento educacional, revelando uma pluralidade de sentido, blocos de perceptos e afetos.

Assim,

pela cartografia é possível analisar os movimentos da formação por meio dos signos, sua violência que força o pensamento e propõe problemas exigindo sentido na formação e transformação daqueles e daquelas que vivem diferenças nas experiências que se deslocam no campo da formação de professores (Dias, 2008, p. 188).

Diante disso, nos interessamos em cartografar, registrando por meio de entrevistas, essa multiplicidade de vozes (Tedesco; Sade; Caliman, 2013), desse desejo pelo devir, possibilitando a problematização dos processos formativos em relação a prática do estágio, evidenciando experiências, desafios e as possibilidades que podem ser criadas a partir dos dados que surgem.

Passamos a agendar as entrevistas, sempre respeitando a disponibilidade das licenciandas que, abertas à partilha de suas experiências, aceitaram concedê-las. Na perspectiva do cartógrafo, as falas são tomadas como expressões singulares de um território vivido, atravessado por múltiplas percepções, que não podem ser plenamente capturados por categorias prévias de análise, que fogem aos sujeitos.

Nesse contexto, os escritores não se diferenciam de músicos, pintores ou arquitetos quando se trata de extrair perceptos das percepções do objeto e dos estados do sujeito que percebe (Deleuze e Guattari, 1992). O que os distingue é o seu material próprio, ou seja, as palavras. O cartógrafo também opera como criador, como artista, produzindo mundo por meio de sua pesquisa e escrita. Ao escrever, cria e recria frases e percepções que não se encerram na intenção de quem escreve, mas se atualizam no encontro com o leitor e com a leitura. O texto constitui blocos de sensações compostos por perceptos e afetos, produzidos como forças de transformação, abrindo possibilidades de devires-muitos.

Os afectos são precisamente estes devires não humanos do homem, como os perceptos (entre eles a cidade) são as paisagens não humanas da natureza. "Há um minuto do mundo que passa", não o conservaremos sem "nos transformarmos nele", diz Cézanne⁽⁶⁾. Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o. Tudo é visão, devir. Tornamo-nos universo. Devires animal, vegetal, molecular, devir zero (Deleuze; Guattari, 1995, p. 219).

Assim, a experiência formativa investigada não pode ser compreendida como um processo exclusivamente humano, interior ou representacional, mas como um território de devires que se produzem nos encontros entre sujeitos, territórios, materiais, tempos e situações. Os afetos são devires não humanos do homem, deslocam a experiência do eixo da identidade para o da transformação, indicando que algo nos acontece sempre em composição com o mundo, e não diante dele como observadores externos.

Deleuze e Guattari (1992, p. 225) ensinam ainda que “um grande romancista é, antes de tudo, um artista que inventa afetos não conhecidos ou desconhecidos, e os faz vir à luz do dia, como o devir de seus personagens”. Aqui também criamos personagens, que funcionam como modos de leituras e de devires-professoras.

Nessa direção, a escrita da pesquisa passa a operar como superfície de invenção e de composição de devires, em que pesquisar, narrar e conceituar tornam-se movimentos inseparáveis. Ao acompanhar os percursos das licenciandas, o cartógrafo produz a trajetória na própria escrita, agenciamentos que conectam vozes, afetos, territórios e signos, fazendo emergir personagens conceituais que não representam sujeitos empíricos, mas condensam forças e variações do processo formativo.

É nesse plano que a escrita se desloca de uma função explicativa para uma função criadora (Corazza, 2008), onde seja possível compreender o ato de escrever-docência como produção de encontros e agenciamentos, e não como fala em nome de outros. Tal movimento reforça que o devir-escritor-docente entra em composição, produzindo enunciação em rede, por vizinhança e contágio, como explicita Corazza:

Devir-escritor. Como na literatura menor (cf. Deleuze; Guattari, 1977), esse devir processa-se numa condição da linguagem que não aquela de um coletivo entendido como fundo social que fica em segundo plano. Utiliza o conceito de agenciamento não somente para apontar a existência de dois termos (1 docente + 1 docente), e sim para conectar heterogêneos, o que faz algo acontecer entre os docentes: uma operação de individuação que os cerca e arrebatada. Da mesma maneira que o escritor e os seus personagens são tomados num agenciamento coletivo de enunciação, o docente, em devirescritor, não dá a palavra àqueles que não a possuem, mas encontra-se com eles. Encontro, sem o qual nada haveria, nem palavras (Corazza, 2008, p. 103).

Assim, passamos a operar com uma escrita menor. Que não se escreve para imitar, mas para produzir devires. Devires possíveis com quem escreve e com quem ler. Criar com as palavras não é fechar as linhas com um ponto final e esperar que tudo seja aceito, é possibilitar que quem ler crie seus próprios devires, a partir do que leu, do que escreveu, do que pensou, do que orientou, do que lecionou etc.

São possibilidades de uma escrita menor, onde:

Cada um deve encontrar a língua menor, dialeto ou antes idioleto, a partir da qual tornará menor sua própria língua maior. Essa é a força dos autores que chamamos "menores", e que são os maiores, os únicos grandes: ter que conquistar sua própria língua, isto é, chegar a essa sobriedade no uso da língua maior, para colocá-la em estado de variação contínua (o contrário de um regionalismo). É em sua própria língua que se é bilíngüe ou multilíngüe. Conquistar a língua maior para nela traçar línguas menores ainda desconhecidas. (Deleuze; Guattari, 1997, p. 46).

Diante disso, os devires em personagens utilizadas não são operados nesta cartografia como meras metáforas ilustrativas. Trata-se de dispositivos de variação que fazem a escrita escapar do regime majoritário da identidade docente fixa, “professor” “docente” como forma universal, para colocá-la em regime de devir, isto é, de variação, composição e transformação. Ao criar os personagens, não buscamos classificar sujeitos, mas apontar para os devires que surgiram do acompanhamento dos processos, que produziram perceptos e afetos que permitem ler a formação docente como território de forças, tal como propõem Deleuze e Guattari ao pensar a arte, a filosofia e a ciência como criações de blocos de sensações e conceitos.

As figuras de devir funcionam como um tratamento menor da linguagem pedagógica maior. Em vez de descrever a docência por categorias abstratas, competência, perfil, habilidade, a escrita cartográfica desloca a língua da formação para um regime de sobriedade inventiva,

fazendo-a variar por dentro. É exatamente o movimento que Deleuze e Guattari (1997) atribuem ao devir-menor: não abandonar a língua maior, mas fazê-la fugir.

Ao afirmarem que o autor menor é estrangeiro em sua própria língua, Deleuze e Guattari (1997) permitem deslocar a própria ideia de escrita acadêmica, abrindo-a a um uso inventivo. Assumindo esse gesto, fazemos uso de personagens que atravessaram minha infância amazônica como operadores conceituais. Tornar-se estrangeiro na própria língua da formação é fazer vacilar seus automatismos classificatórios, subtrair-lhe a pretensão de neutralidade e fazê-la vibrar com as forças do território pesquisado. Em vez de reterritorializar a análise em categorias estáveis, a escrita cria passagens; em vez de perfis docentes fixos, produz devires; em vez de modelos prescritivos, traça mapas.

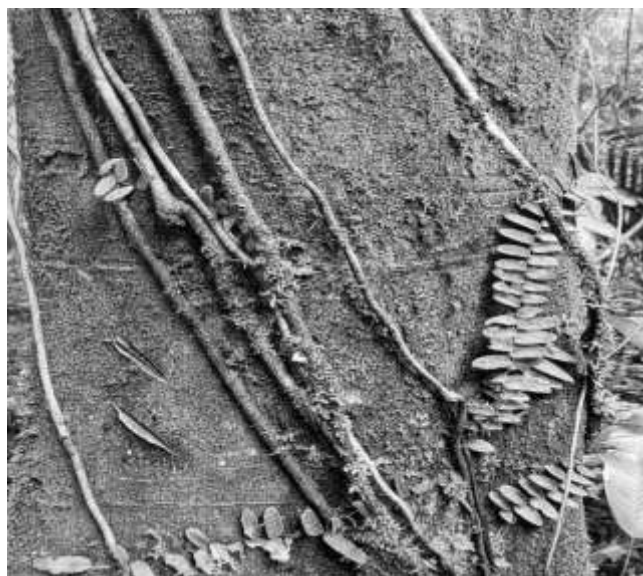
Nas memórias da infância amazônica, encontramos as matérias sensíveis que disparam coragem e sustentam a invenção. Esses personagens não se separam do vivido, pois emergem de experiências concretas com a roça, o rio, o igapó, os modos de ensinar e aprender inscritos no território. Operam como forças de criação ao atravessarem a escrita, produzem deslocamentos na maneira de pensar a formação docente e fazem germinar futuros possíveis, devires que se insinuam no presente e reinventam a vida e a docência.

10.1 DEVIR-PROFESSORA-CIPÓ-TITICA

A partir da narrativa de Rasalind (Apêndice C), criamos a personagem devir-professora-cipó-titica, personagem conceitual-cartográfico, movida também pelas lembranças da vivência amazônica do cartógrafo, que cresceu vendo sua vó tecer as talas para criar paneiros, peneiras, amarrar curral e tantos outros usos. Não se trata de utilizar o cipó para criar tipologias docente, que caracteriza, nomeia, classifica, hierarquiza, mas de um operador de leitura dos movimentos de formação que emergem da experiência narrada. Inspirada na noção de devir (Deleuze; Félix Guattari, 1995), o personagem foi criado pelo acompanhamento dos processos, pelas suas tecituras e composições.

O cipó-titica (figura 13), fibra amazônica que cresce apoiando-se em outras árvores e se expande por entrelaçamentos, oferece uma imagem de pensamento potente para ler esta trajetória formativa. Ele se constitui por conexões, apoios e tramas. Do mesmo modo, a formação docente narrada aparece como produção da relação conectiva, criada a partir da vivência do território.

Figura 13 - Cipó-titica no tronco de uma árvore



Fonte: Guedes *et al.* (2021)

A narrativa da licencianda explicita que sua experiência de estágio é atravessada por uma lógica de conexões múltiplas, com professores, colegas, estudantes e com a escola, que funcionam como condição de aprendizagem e permanência. A conexão não é acessória; é estruturante do processo formativo da professora que devém. Uma professora produzida na coletividade dos acontecimentos.

Eu acredito que as nossas conexões, elas são de suma importância. E isso é para tudo, em tudo na nossa vida. Eu acredito que se nós formos sozinhos, a gente não consegue muita coisa, mas sempre que a gente tiver acompanhado, a gente consegue ir muito mais além, a gente consegue encontrar força e dar força para alguém. Então, durante a minha formação, eu tive sempre pessoas que me ajudavam, mesmo que fossem colegas ou professores. E a parte de ter uma conexão maior com professores, que são pessoas que têm mais conhecimento, que têm mais vivências, é muito mais importante.

No plano cartográfico da análise, essa fala indica que a formação se organiza como circulação de forças e saberes. A potência formativa está distribuída na rede de relações, nas conexões que se estabelece com o território e seus habitantes. O devir-professora-cipó-titica se sustenta justamente aí, no aprender a ensinar como prática de entrelaçamento, que não busca isolamento, mas conectar-se para alcançar algo maior, sempre na direção daquilo que gera potência para o crescimento. Essa dimensão conectiva reaparece quando a licencianda descreve o modo como sua inserção prolongada na mesma escola, via programas como PIBID e estágios, produziu trocas que ampliaram seu repertório de ação docente.

Dentro do meu estágio, eu criei uma conexão tão forte com a minha professora, que acabei me aproximando dos outros professores da escola, e eles puderam compartilhar vivências

comigo que eu não sabia, dicas que eu não sabia. De eu chegar na escola e estar ali, corrigindo provas, ajudando a professora com alguma coisa, e eu comentando com ela, e os outros professores falarem: 'Ah, aluno de tal, é assim que se lida com ele'.

Aqui, o território escolar aparece como um lugar onde circulam saberes práticos, estratégias, modos de fazer, não necessariamente curriculares, mas do próprio ato de habitá-lo e reconhecer os elementos que o constitui. O devir-professora-cipó-titica cresce nesse plano, apoiando-se nessas trocas. Não é a aplicação de um método pré-estabelecido, que sempre nos levam ao mesmo lugar, o que se vê é a incorporação de uma inteligência coletiva baseada nas conexões. Nesse sentido, “ser rizomorfo é produzir hastes e filamentos que parecem raízes, ou, melhor ainda, que se conectam com elas penetrando no tronco, podendo fazê-las servir a novos e estranhos usos” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 24).

Assim, a reinvenção contínua da licencianda surge como uma ética profissional. A licencianda não projeta uma identidade docente fixa, mas um modo de existir profissionalmente marcado por variação, que seja provisório e aberto a recomeços, dimensão que possibilita compreender o devir como processo aberto. Uma docência que não estabelece limites, que cria possibilidades. Que não quer imitar, mas criar devires outros.

Eu acredito que uma profissional que se reinventa todos os dias, que não se prende a uma coisa só, que está sempre aberta a aprender, a se reinventar, fazer de novo, não tornar a ciência monótona e mostrar que ela faz parte de todo o universo.

Ensinar para eles é um desafio. Então, para mim, a gente tem que se reinventar todo dia, tanto a forma de ensinar quanto a forma de aprender.

A reinvenção é a abertura ao encontro, à diferença das turmas, às variações de interesse e engajamento. No vocabulário da pesquisa, trata-se de docência como prática de variação e não de reprodução. O cipó-titica é imagem consistente, ele não repete trajetos; ele busca novas superfícies de apoio.

A narrativa também explicita tensões entre formação universitária e realidade escolar, que funcionam como disparadoras de deslocamento e produção de novos posicionamentos subjetivos. Essa tomada de posicionamento é produzida nas relações que a licencianda estabelece com o mundo ao seu redor. Perceber é enxergar que algo falta, e quando percebe esse algo, houve o que chamaremos de deslocamentos; e esse “algo” que provoca o deslocamento, é o próprio acontecimento.

Quando eu percebi que os alunos, os alunos da rede básica, eles não se contentavam com o básico. Por mais que você levasse o assunto, eles sempre queriam saber mais. Então, a partir daquele momento, eu entendi que eu não poderia ser básica na minha graduação. Eu não poderia apenas se sentar na cadeira da faculdade, ouvir o professor falar e não

questionar nada. Não só adquirir conhecimento, mas indagar muito para saber muito mais.

Como havia introduzido, esse excerto marca a emergência de um acontecimento formativo produzido no encontro com os estudantes. O que se evidencia é um deslocamento de posição em relação ao saber e ao próprio lugar de aprendiz-docente. O encontro com a curiosidade dos estudantes funciona como força de interpelação, produzindo nela um movimento de diferenciação, que a faz pensar que não basta apenas assistir, é preciso indagar; já não basta apenas adquirir, é preciso tensionar o que se aprende.

O devir-professora-cipó-titica também se constitui por abalos produtivos, nos quais a relação com o conhecimento se reconfigura. O aprender passa a ser movido por uma ética de atenção ao outro e às perguntas que emergem do território escolar, fazendo da formação um processo de co-transformação entre os sujeitos que dela participam.

Há, na narrativa, uma percepção das insuficiências da formação inicial em química no que se refere à inclusão e à diversidade. Contudo, aparece como ponto de tensão produtiva, que convoca a licencianda a deslocar-se de uma posição de dependência de preparo prévio para uma tomada de decisão que considera uma resposta no ato de ensinar/fazer. Emerge a constatação de uma experiência, que compreende que o território escolar apresenta problemas que excedem qualquer preparação antecipada e exigem composição no próprio acontecimento.

No meu estágio, temos muitos alunos autistas, alguns alunos com problemas de visão... e, assim, eu não tive nenhuma matéria que tratasse disso; é algo que a gente precisa pesquisar e criar com o que a gente tem.

Não se resolve o problema por transferência de método entre universidade/escola. Criar com o que se tem não é improvisação precária, mas operação inventiva pelas relações entre os sujeitos. Trata-se de ler o território, reconhecer forças, limites e possibilidades, e a partir daí traçar linhas de ação. Em termos deleuze-guattarianos, o encontro com a diferença, alunos autistas, estudantes com deficiência visual, variações de aprendizagem, funciona como vetor de desterritorialização das pedagogias generalistas, exigindo microinvenções. A docência aparece, então, como prática de variação e ajuste contínuo, não como execução de protocolos.

O devir-docente afirma-se justamente nessa capacidade de responder ao singular sem reduzi-lo ao padrão. Brota a possibilidade de em devir-professora-cipó-titica-militante:

Por outro lado, podemos pensar no professor militante. Qual o sentido hoje desse professor militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. Nesse sentido, o

professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente (Gallo, 2008, p. 61).

Essa dimensão de construção coletiva da figura do professor militante proposta por Gallo (2008), articula-se com o modo como a própria licencianda cartografa seu percurso formativo por meio de um processo atravessado por irregularidades, retornos e desvios. Ao descrever sua trajetória como deslocamento entre cidades, com montanhas, ladeiras, obstáculos e caminhos alternativos, ela produz uma leitura de sua formação como travessia vivida, feita desde dentro das condições concretas que a afetam.

Do quarto período até o sétimo, foi um momento de montanhas, de ladeiras, de altos e baixos. Tinham matérias que eu não conseguia ultrapassar e precisava dar a volta [...] eu peguei um caminho alternativo, que acabou sendo mais longo [...] estou chegando na outra cidade, mas passando pelo final de um caminho tortuoso.

Essa metáfora revela um modo de compreender o processo formativo como percurso intensivo, sem uma sequência ordenada de etapas. O avanço se dá por variações de relevo, interrupções e retomadas, tal qual o cipó-titica que se estende fazendo rizoma com o seu território de criação. Em vez do currículo como linha reta, aparece um mapa com bifurcações e contornos. Essa imagem reforça a compreensão da formação como travessia em terreno variável, provisório e adaptável, na qual obstáculos não são desvios do processo, mas parte constitutiva dele.

10.2 DEVIR-PROFESSORA-ABELHA

Escrevendo sobre a professora-abelha, que emerge das narrativas de Irene (Apêndice D) recordei-me das pescarias com meu pai. Sempre havia abelhas voando próximo aos orifícios das árvores do igapó. Um rizoma formado pelas abelhas. Pela floresta alagada elas iam de flor em flor coletando o néctar e levando consigo o pólen das flores. Aliás, sinto o cheiro da flor de mari-mari, amarela como as abelhas. Quando li Mil Platôs I, sobre a vespa e a orquídea, lembrei-me das abelhas que via quando criança, da poupa da canoa de meu pai. Não quero imitar, buscar semelhanças entre a abelha e a licencianda que conheci, quero um devir-professora-abelha.

Sobre imitar, Deleuze e Guattari ensinam que:

A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornando-se ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade. Poder-se-ia dizer que a orquídea imita a vespa cuja imagem reproduz de maneira significativa (mimese, mimetismo, fingimento, etc). Mas isto é somente verdade no nível dos estratos — paralelismo entre dois estratos determinados cuja organização vegetal sobre um deles imita uma organização animal sobre o outro. Ao mesmo tempo trata-se de algo completamente diferente: não mais imitação, mas captura de código, mais-valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir, devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa, cada um destes devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe. Não há imitação nem semelhança, mas explosão de duas séries heterogêneas na linha de fuga composta de um rizoma comum que não pode mais ser atribuído, nem submetido ao que quer que seja de significativo (Deleuze; Guattari, 1995, p. 18).

Nesse sentido, a narrativa da licencianda pode ser acompanhada como composição de um devir-professora-abelha, que permite ler seus movimentos de formação como circulação, captura e redistribuição de intensidades. Tal como na cena da infância (Figura 14), em que as abelhas faziam rizoma na floresta alagada, conectando orifícios de árvores, flores de mari-mari e igapó, a trajetória da licencianda organiza-se também por travessias entre territórios, práticas e relações que estabelece ao longo desse processo que o estágio e a formação inicial possibilitam.

Figura 14 - devir-professora-abelha



Fonte: Elaborado pelo autor

A devir-professora-abelha também é mãe. Seu modo de docência se aproxima da maternidade enquanto prática de sustentação de vida. Preparar o terreno, proteger processos frágeis, retornar ao ponto quando necessário, insistir na polinização dos possíveis. Tal como a

abelha que regula a colmeia e garante continuidade, sua ação pedagógica é de cultivo. Ensinar, aqui, aparece como gesto de cuidado ativo, de acompanhamento atento e de produção coletiva de condições para que algo floresça. A devir-professora-abelha é atravessa pelo devir-criança de seu filho. A primeira, reconhece os territórios, normas e limites. A criança escapa desse estratos molares e faz com que a mãe/professora também se escape.

Ao narrar que toda semana está à frente de uma realidade que não imaginava e que precisou mudar sua forma de ensinar ao perceber outros modos de aprendizagem dos alunos, a licencianda ajusta métodos e se desterritorializa das imagens pedagógicas prévias e se reterritorializa em arranjos experimentais, como quem pausa, coleta, transforma e segue. Seu percurso formativo opera como polinização, pois a teoria é deslocada pela prática, a prática reconfigura a teoria, e ambas entram em regime de co-produção.

Como na composição rizomática entre vespa e orquídea, não se trata de imitação de um modelo docente, mas de captura de códigos e criação de valor de passagem entre universidade e escola, entre laboratório e sala cheia, entre frustração e invenção, fazendo da docência um território vivo de devires que se encadeiam e se expandem coletivamente. O devir-professora-abelha começa no contato com múltiplos territórios, não há pureza de origem, há misturas. E o devir ocorre em tempos e territórios distintos. Como a abelha que se desloca pela floresta, encontra as flores, mas sabe onde repousar. Ela faz do entre as árvores seu labirinto, suas linhas de fuga.

Ao acompanhar mais de perto as falas da licencianda, o devir-professora-abelha não é ler traço de personalidade, diferente disso, trata-se de um modo de operar no território do estágio. O que aparece nas narrativas são movimentos de aproximação, teste, recuo e recomposição, muito próximos de um trabalho de coleta, que se efetua *in loco*. Quando ela relata que precisou alterar a ordem das aulas, iniciando pela prática para depois compor com a teoria, há uma variação molecular produzida no encontro com a resposta dos alunos. O território da sala de aula força esse deslocamento. A forma prevista de ensinar não se sustenta, e ela recolhe sinais do território para reorganizar o percurso.

Nos estratos molares da formação aparecem as imagens estabilizadas de docência, sequência de conteúdo, explicação, exercício, avaliação. Esses estratos seguem operando como pressão de forma. No entanto, o que se vê na experiência narrada são infiltrações moleculares que desviam a linha dura do modelo. A prática antes da teoria, o laboratório como disparador de compreensão, a leitura dos índices de aprendizagem observados pela tutora, tudo isso compõe microvariações que não rompem com a escola, mas a fazem vibrar de outro modo.

Como na ecologia entre flor e abelha, não há substituição de um regime por outro, há acoplamento variável. A aula deixa de ser apenas transmissão e passa a funcionar como lugar de troca.

Quando a licencianda descreve o esforço de construir confiança com os estudantes, o devir-professora-abelha aparece como trabalho de aproximação progressiva. A confiança surge pela convivência e repetição de gestos, para além de apenas uma imposição institucional. Ela narra o momento em que os alunos deixam de vê-la apenas como estagiária e passam a procurá-la, enviar mensagens, pedir orientação. Esse deslocamento não é molar, não decorre do papel formal, mas de um processo molecular de vínculo. A docência, nesse ponto do mapa, deixa de ser apenas função e passa a operar como relação, criadora de possibilidades, expandindo os modos pré-estabelecidos de docência. Trata-se de polinizar com a presença.

Além disso, a dimensão materna que atravessa a personagem-professora-abelha não se fixa em identidade, ela funciona como regime de cuidado e sustentação de processos frágeis. Cuidado, aqui, não aparece como suavização do ensino, e sim como atenção às condições para que algo possa acontecer. Preparar material, adaptar prática diante da falta de recursos, buscar alternativas quando a escola não dispõe de insumos de laboratório, mobilizar estudantes para colaborar. Cada uma dessas ações funciona como microtrabalho de manutenção do processo de construção dos saberes. A colmeia não é dada, ela é continuamente produzida.

Ao mesmo tempo, a presença do devir-criança na composição dessa professora introduz linhas de fuga nos próprios estratos molares que tentam estabilizá-la. A criança não opera por planejamento pedagógico nem por matriz curricular. Ela interrompe, exige, desloca tempos. Quando essa linha atravessa a professora-mãe, produz rachaduras nas formas endurecidas de organização. A criança adoece e exige adaptação aos horários do estágio. A criança cria o seu mundo e foge a qualquer controle. O que a cartografia permite ver é que essas rachaduras não enfraquecem a docência, mas a tornam mais porosa e viva. O poroso, aqui, é uma condição de troca. É uma possibilidade de infiltração.

Nesse mapa que construímos de formação inicial de professores de Química, a professora-abelha não foi criada para ocupar o lugar de um modelo ideal, reproduzível, mas permite pensar por conexões. Ela circula entre universidade e escola, entre laboratório e cotidiano, entre teoria estudada e prática inventada, entre exigência curricular e resposta coletiva. Cada passagem carrega algo e deixa algo. O devir-professora-abelha não é um tipo de professora a ser imitada. Como na floresta alagada evocada na memória, o trajeto não é traçado por linha seca e única, mas por múltiplas rotas navegáveis conforme o nível das águas, a estação

e os encontros que se dão no percurso. Aqui, formar-se professora aparece menos como alcançar uma forma e mais como aprender a circular produzindo as conexões que possibilitam devires outros.

Diante disso, sigo remando, pois a floresta é imensa, e outros devires hão de surgir à medida que novas páginas em branco se abrem.

10.3 DEVIR-PROFESSORA-CORUJA

O devir-professora-coruja nasce de uma necessidade: a de habitar o território movediço e de baixa luminosidade do ensino noturno. A narrativa de Alice (Apêndice E) não é sobre o voo planado, mas sobre o sobrevoos atento e o pouso preciso em um terreno árido. A primeira grande contribuição teórica que podemos mobilizar aqui é a noção de acontecimento (Deleuze, 1974). Para Alice, o acontecimento é o que emerge na fenda entre o que foi planejado na universidade e o que é possível na escola. É aí que o devir-coruja se constitui.

Eu percebi que a gente acaba tendo muita teoria na faculdade, mas que muitas vezes, por ser um ensino noturno, a gente não consegue aplicar na escola.

Essa fala não é um lamento, mas a constatação de um descompasso ontológico entre dois territórios. A universidade opera sob um regime de visibilidade diurna, onde as teorias e metodologias são "lindas", como diria outra licencianda. A escola noturna, por sua vez, é um plano de imanência marcado pelo cansaço, pelo trabalho, pela dispersão e pela fome. O devir-professora-coruja é aquele que, diante desse descompasso, não nega a teoria, mas a coloca em suspensão para forjar um saber de sobrevivência e criação no próprio ato. Ela não vê no escuro porque tem uma visão especial, mas porque é forçada a aguçar seus sentidos onde a luz da teoria não alcança.

A narrativa de Alice escancara o que Deleuze e Guattari (1995) chamam de linhas de segmentaridade dura, os estratos molares que capturam a potência do devir. Mesmo quando a licencianda tenta fugir do modelo, a própria materialidade da escola a reterritorializa no ensino tradicional.

Quando chega na escola parece que é o único tipo de ensino que a gente consegue dar para eles. Por mais que a gente tente, acaba que tudo sempre fica no ensino tradicional.

Aqui, o ensino tradicional apontado pela licencianda não é apenas um método, mas um agenciamento maquínico que conecta a falta de tempo do professor, a escassez de recursos, a desmotivação do aluno e a exigência burocrática do currículo. A tentativa de Alice de falar mais devagar ou repetir são linhas de fuga frágeis, que não rompem o estrato, mas o furam por dentro, criando pequenas fissuras. O devir-professora-coruja se caracteriza por essa persistência: ela não cessa de tentar, mesmo sabendo que a captura é quase total. É o que Deleuze e Guattari (1997) descrevem como a luta incessante contra as linhas de endurecimento que nos aprisionam em territórios pré-existentes.

Nesse contexto, pode-se perceber que um dos momentos mais contundentes da narrativa é quando Alice descreve a luta para acessar os espaços e materiais da escola. "*A direção da escola não quis me ceder [o espaço]. (...) Tudo eu tive que trazer da minha casa.*" Essa passagem explicita o funcionamento do que Foucault (2012), lido por Deleuze, chamaria de poder disciplinar, agora atualizado nas práticas de gestão escolar. A recusa em ceder o laboratório maker ou as vidrarias não é um simples descaso; é um ato de controle sobre os fluxos, uma maneira de delimitar quem pode usar o quê, quando e como.

A escola, enquanto instituição, não é um território neutro; ela é atravessada por relações de poder que definem o que é permitido ou proibido, especialmente para um estagiário, que ocupa uma posição de menor poder nessa hierarquia. O devir-professora-coruja, então, aprende a trabalhar com as sobras, com o que lhe é negado. Ela desenvolve uma pedagogia da escassez, onde a criatividade não é um luxo, mas uma necessidade imposta. Trazer material de casa, adaptar experimentos com o que os alunos podem trazer, insistir na regência mesmo sem apoio institucional, esses não são atos de heroísmo individual, mas táticas moleculares de resistência, formas de afirmar a docência contra as forças que buscam aniquilá-la. É o que Gallo (2008), ao pensar o professor militante, descreve como a capacidade de "viver a miséria do mundo" e, de dentro dela, "buscar construir coletivamente" possibilidades.

Há ainda um movimento singular na trajetória de Alice que intensifica seu devir-coruja: o retorno à mesma escola onde foi aluna do ensino médio. Esse gesto configura uma reterritorialização complexa. Ela não retorna ao mesmo lugar, pois o tempo passou, a escola mudou, e ela mesma não é mais a mesma. Seu olhar agora é duplo: o de quem um dia sentou

nas carteiras e o de quem se prepara para ocupar a posição de quem ensina. Essa dupla perspectiva a torna uma observadora privilegiada das dinâmicas escolares.

Ela vê, por exemplo, que a gestão mudou várias vezes, que os professores enfrentam desafios que antes, como aluna, ela não percebia. Esse retorno é uma forma de aprender a ver no escuro, não porque ela tenha uma visão especial, mas porque sua experiência prévia no território lhe fornece um mapa afetivo que nenhuma teoria poderia oferecer. O cansaço que ela sente ao sair da UFAM e enfrentar o trânsito para chegar ao estágio não é um detalhe biográfico menor; é a matéria viva da formação.

Como ela mesma diz, o trajeto formativo é "uma linha reta com alguns quebra-molas". A metáfora é perfeita, a linha reta é o currículo ideal, a sequência de períodos, a expectativa de progressão linear. Os quebra-molas são os acontecimentos que interrompem esse fluxo, a falta de professor na escola, a recusa da gestão, o aluno que não entende, o ônibus que atrasa. O devir-professora-coruja se caracteriza justamente por não ignorar esses quebra-molas, mas por reduzi-los, aprendendo a desacelerar, a ajustar a rota, a sustentar a atenção mesmo quando o percurso se torna acidentado.

Por fim, é preciso considerar o papel das figuras de apoio nesse devir. Embora a escola, como instituição, tenha falhado em fornecer os recursos materiais, Alice destaca a importância do professor da universidade e do professor regente da escola como guias e espelhos. "Eles foram essenciais", diz ela. O professor da disciplina de estágio, ao visitar a escola e manter um diálogo aberto, opera como um ponto de sustentação ética.

O professor regente, ao dar feedbacks e conselhos, funciona como uma bússola no território. Essas relações não são hierárquicas no sentido molar; elas são agenciamentos coletivos de enunciação (Deleuze; Guattari, 1977), nos quais o saber circula, se transforma e se fortalece. A professora que "tira do próprio bolso" para realizar uma prática, o estagiário que implora para ser aceito, o professor universitário que não pega na mão, mas dá autonomia, todos compõem uma rede de pequenos afetos que fazem a docência resistir. O devir-professora-coruja, portanto, não voa sozinho. Ele se sustenta em ramos alheios, em apoios invisíveis, na cumplicidade silenciosa de quem também habita a noite.

Assim, a personagem conceitual que emerge de Alice não é a imagem de uma professora bem-sucedida segundo os padrões acadêmicos. É, antes, a figura daquela que aprendeu a sustentar a vigília em condições adversas, que não desistiu mesmo quando o laboratório foi

negado, que repetiu o conteúdo quantas vezes fosse necessário, que se viu chocada com a falta de apoio, mas ainda assim seguiu.

O devir-professora-coruja é uma ética da atenção e da persistência. São professores, muitas vezes, invisibilizados. Ele nos ensina que formar-se professora, no contexto da escola pública noturna, é menos sobre aplicar métodos inovadores e mais sobre cultivar uma paciência ativa, uma escuta sensível ao cansaço do outro, e uma coragem silenciosa para recomeçar a cada aula, mesmo quando tudo parece conspirar contra. É nesse aprendizado da penumbra, onde as certezas teóricas se dissolvem e só resta a relação viva com os corpos cansados dos estudantes, que o devir se faz e a docência, apesar de tudo, insiste em acontecer.

10.4 DEVIR-PROFESSORA-CAIÁMUCUA

Remando, o percurso não retorna ao mesmo ponto, ainda que o gesto da remada seja parecido. Contudo, a corrente muda, a margem se altera, e a paisagem convoca outros modos de leitura. Se antes o voo das abelhas conduzia à cartografia dos encontros e das polinizações formativas, agora o deslocamento pelas águas faz emergir outra figura do devir. Contudo, diferente de olhar as abelhas, aqui cabe o silêncio, o ouvido atento.

A memória de infância reaparece como pista metodológica. Nos lagos escondidos da Amazônia, sobre troncos submersos, avistam-se tracajás aquecendo o casco ao sol (Figura 15). Entre eles, uma caiámucua ainda em crescimento introduz outra chave de acompanhamento. Não mais a circulação aérea e conectiva, mas a permanência móvel, o avanço pausado, o ajuste contínuo ao nível das águas. É dessa cena que se extrai a personagem conceitual que passa a operar a leitura do próximo percurso.

A caiámucua, tartaruga que habita rios e áreas alagadas da Amazônia, vivendo entre correntezas, lama e ciclos de cheia e vazante, é acionada aqui como operador de leitura do percurso formativo narrado. Sua forma de existência depende de uma adaptação contínua ao meio, de deslocamentos lentos, porém insistentes, de permanência prolongada em determinados territórios e de resposta às variações ambientais que nunca são totalmente estáveis. Em saberes ribeirinhos, é compreendida como um tracajá ainda em crescimento, o que introduz a dimensão do processo, da incompletude e do tempo de maturação como traço constitutivo, e não como insuficiência.

Figura 15 - devir-professora-caiámucua



Fonte: Elaborado pelo autor

É nessa perspectiva que se compõe o devir-professora-caiámucua, como modo de tornar-se docente que não se estrutura por aceleração formativa nem por linearidade curricular, mas por travessias prolongadas, recomposições de rota e aprendizagem que se produz no contato reiterado com o território escolar. Trata-se de uma docência em constituição, que se faz no entrelaçamento entre experiência, permanência e variação de condições. A narrativa da licencianda Anna, apresentada no Apêndice F, oferece matéria expressiva para acompanhar esse devir em operação.

A dimensão do deslocamento da licencianda aparece na própria experiência escolar da Educação Básica, marcada por mudanças sucessivas de territórios. A fala produz um mapa dessas variações.

Então, eu estudei em várias escolas, na verdade, quando eu era mais nova. Estudei no SESI, no IBAS, eu estudei no Latu Sensu e estudei no CMPM. Estudei em muitas escolas por conta da minha família, que mudava de casa muitas vezes. Eu terminei o meu ensino médio no CMPM I, em Petrópolis. E assim, de início, eu não tinha pensado na química. Na verdade, eu comecei a pensar na química no segundo ano do ensino médio, que eu tive aula uma professora que era apaixonada pelo que ela fazia e ela, consequentemente, passava essa paixão dela para a gente, para os alunos.

O que se vê aqui é uma formação atravessada por múltiplos regimes escolares e afetivos. Não há uma única matriz de referência, mas uma composição heterogênea de experiências. No plano cartográfico, isso indica uma sensibilidade construída na variação, reconhecer diferenças de ambiente, de cultura escolar e de relação pedagógica. A escolha pela Química nasce de um encontro intensivo com uma professora cuja paixão opera como força de contágio, um vetor do devir-professora-caiámucua.

Essa linha de diferenciação se prolonga na tensão com o território familiar e com os horizontes profissionais de origem, que operam sobretudo no registro molar, classificando carreiras, hierarquizando escolhas e estabilizando expectativas de futuro. O movimento de devir não se dá por negação desses estratos, mas por infiltração molecular. Se dá na busca de frestas, desvios, recomposições locais que permitem variar sem ruptura. A cartografia mostra que não se trata de abandonar o molar, mas de fazê-lo vibrar por dentro, abrindo linhas de passagem onde antes havia apenas trilhas prescritas, permitindo que processos moleculares de experiência, desejo e invenção docente reescrevam, por dentro, as formas duras da formação.

Nesse sentido, reconhece-se um movimento de deslocamento em relação a expectativas hegemônicas de carreira. A decisão pela licenciatura não se ancora em validação externa, mas em afirmação que se constrói *no* e *com* o percurso. É o desejo do devir-professora. A paixão Spinoziana. Se há uma entrega forçada aos modelos de profissão historicamente pensados como de maior importância, se há um afastamento do desejo da liberdade de ser, fecha-se o rizoma que conduzia ao professorar. E “quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 22). Aí se esboça uma linha de fuga. O devir-professora-caiámucua começa a ganhar potência como movimento que sustenta direção mesmo sob fricção de território familiar.

Além disso, a dimensão mais decisiva dessa travessia aparece na relação com o tempo formativo atravessado pela pandemia e pelo luto. A narrativa expõe a quebra de ritmo, com toda as percepções que o trajeto traduz.

Como eu estou desperiodizada, em razão da pandemia que veio, desperiodizou todo mundo... Foi voltar mais ou menos ali para 2022. Em 2022, a minha avó e meu pai morreram, então foi, assim, um baque muito grande para mim, eu não conseguia fazer nada. Então, estava fazendo uma matéria por período ou duas matérias por período, então eu dei uma atrasada legal... Assim, eu estou no 14º período. Estou quase para atingir o máximo.

Aqui, o cartógrafo não lê o atraso como algo que falta, mas como variação de velocidade, que é próprio da professora-caiámucua. O percurso não se interrompe, ele desacelera. A linha formativa não se rompe, ela se recompõe em baixa intensidade. O devir-professora-caiámucua se deixa vir na perseverança. Seguir, mesmo quando o ritmo cai; manter-se em processo, mesmo sob o abalo da vida que passa e nos passa (Larrosa, 2002). Travessia extensa é a duração povoada de acontecimentos que forcem rearranjos. Que fogem ao controle

daquele que aprende. Que faz lembrar que a vida continua no percurso do tempo, e o tempo não para.

Nessa processualidade, outro traço que se torna particularmente expressivo na narrativa é o modo como a licencianda entra, retorna e permanece no território escolar. Trata de uma presença reiterada, que vai produzindo familiaridade, confiança e leitura habitual do território. A recorrência da mesma escola no PIBID e no estágio se configura como variação de encontros sobre um mesmo território, cada retorno acrescenta camadas de percepção e de vínculo. Mas o retorno não é o mesmo, a escola não é a mesma, a professora não é a mesma, os alunos não são os mesmos, a licencianda não é a mesma, ainda que muitos destes citados conservem os mesmos nomes.

À luz disso, o devir-professora-caiámucua pode ser acompanhado como quem habita zonas alagadas por longo tempo, e vai transformando e sendo transformada. A permanência cria aderências, crostas de experiência, marcas de convivência que só se formam pela duração, pela habitação, pela coragem de permanecer em formação.

Em termos cartográficos, isso amplia a capacidade de leitura das forças locais, ritmos de turma, modos de relação, margens de possibilidade. O devir-professora-caiámucua opera como ajuste progressivo ao território, às correntezas, à decida e subida dos rios...adaptando-se e criando-se com ele. Essa leitura do território aparece de modo contundente quando a licencianda fala das condições concretas de vida dos estudantes. Uma construção possibilitada pela convivência contínua. Essa permanência amplia a capacidade de acompanhar processos em vez de apenas registrar eventos, perceber variações de turma, modos de engajamento, estilos de condução docente, margens reais de invenção pedagógica.

A gente precisa conhecer os alunos para entender a realidade de vida deles. Porque não adianta a gente querer passar uma aula expositiva... se esse aluno não dormiu, se esse aluno não comeu em casa, se esse aluno só vai para escola para comer. Tem um aluno que era da tarde. Ele passou para a manhã... porque ele precisava trabalhar à tarde. Então, ele trocou de turno na escola só para conseguir trabalhar à tarde, para ajudar em casa.

O que se desloca aqui é o próprio eixo da ação pedagógica. O problema não reside apenas em como ensinar melhor o conteúdo, mas em que condições de vida esse ensino acontece, quais acontecimentos permeiam essa atividade. A aula passa intervir sob um território marcado por fome, trabalho, cansaço e conflito. O devir-professora-caiámucua opera por essa atenção ao meio. Antes de definir técnica, lê o território. Antes de propor atividade, conhece os

seus participantes. Antes de propor metodologias universais, busca ampliar as possibilidades de adaptação aos sujeitos que dela farão uso.

Nesse contexto, a licencianda descreve o deslocamento da aula expositiva para a experiência no laboratório, como resposta que emerge no interior da situação vivida na sala de aula. Ao relatar que “*a professora estava ministrando uma aula expositiva... eu olhei para a turma, não tinha quase ninguém prestando atenção, todo mundo no celular, todo mundo conversando*”, a fala apresenta a cena tal como ela se dá, com dispersões, ruídos e desencaixes entre proposta e atenção dos estudantes. O que aparece é a sala como território em movimento, atravessada por múltiplas forças, e é desse contato direto com o que passa que se abre a possibilidade de deslocar a ação docente para a produção de soluções coletivas (Gallo, 2008).

Surge, então, a proposta: “*professora, e se a gente fizer uma aula no laboratório?*”, o gesto se ancora em uma leitura daquilo que emerge e é percebido, das condições do território, da abertura da professora e da infraestrutura disponível. Ao afirmar que “*foi muito diferente*” e que os alunos “*estavam com o celular gravando os experimentos*”, ela mostra que a mudança de espaço e de dinâmica reorganiza o modo de participação da turma. O celular, antes associado à dispersão, passa a integrar a atividade. Na perspectiva da experiência formativa e do devir, trata-se de uma variação produzida no encontro, em que ensinar deixa de ser execução prevista e passa a ser composição com as circunstâncias.

Quando conclui que “*são coisas que a gente tem que ir adaptando*”, a fala explicita uma ética prática de docência que se faz no ajuste contínuo, e não na fidelidade a modelos de um currículo maior. É nesse ponto que se pode acompanhar o devir-professora-caiámucua, que avança por deslocamentos graduais, atentos ao meio e às suas variações. No horizonte da educação menor, a potência pedagógica aparece nas microinvenções que respondem ao singular da turma, do tempo e do território, produzindo diferenças a partir do que existe e do que acontece.

10.5 DEVIR-PROFESSORA-SAÚVA

Na narrativa de Ellen (Apêndice G), sustentamos o gesto cartográfico que busca acompanhar movimentos de constituição, variações de posição e deslocamentos de sensibilidade que fazem emergir devires-docentes singulares. Se, em outros momentos,

aparecerem o devir-borboleta e o devir-caiámucua como figuras intensivas de metamorfose e territorialização, aqui a narrativa convoca outro personagem: a saúva.

Figura 16 - devir-professora-saúva



Fonte: Elaborado pelo autor

Esse personagem brota da minha memória de infância (figura 16), quando, de paneiro nas costas, percorria as roças atrás das saúvas após o voo, observando o momento em que desciam e escolhiam o terreno para cavar, abrir galerias e fundar morada nos roçados de maniveira⁶. Esse gesto de descer, escolher o chão e começar a escavação reaparece, agora, como imagem do modo como a licencianda vai Tateando o território escolar e abrindo passagens para existir como professora.

O devir-professora-saúva se compõe por trabalho miúdo, insistente e coletivo. Com a saúva, busco a fabricação de modos de ensinar e sobrevoar o território, ainda que esse sobrevoos não seja longo, como do gavião; diferente dele, a saúva não busca a copa das árvores, mas cria seu rizoma-animal junto ao chão, cavando e abrindo linhas por entre a terra. Para muitos, a saúva é praga; para outros, alimento. Nesta pesquisa, ela é operador conceitual, isto é, um modo de pensar a docência como escavação paciente e criação subterrânea de passagens. Ser saúva é descer sob um território e produzir linhas de fuga desde dentro dele.

O que seria o devir-professora-saúva na docência em química amazônica? Que elementos de formação podem ser extraídos dessa relação? O que poderia aprender um professor ou uma professora de química com a saúva? Deixo essas questões em aberto.

Ainda assim, digo que ao aproximar a saúva do rizoma, não pretendo ilustrar, mas intensificar a compreensão de uma formação que não cresce por eixo central, e sim por

⁶ Plantio tradicional da mandioca-brava na Amazônia, usada para produzir farinha, tucupi e outros derivados

proliferação de túneis, conexões e recomposições contínuas. A docência em devir, tal como venho cartografando nas narrativas anteriores, não se sustenta por tronco único, currículo, método ou identidade, mas por multiplicidade de entradas, rupturas e recomposições que se dão no contato com o território escolar. Quando aborda o 4º princípio do rizoma, Deleuze e Guattari trazem um parente próximo da saúva: a formiga. De certo modo, possuem características semelhantes. E dizem que:

É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir. Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma (Deleuze e Guattari, 1995, p. 17).

O percurso da licencianda é como uma trama rizomática que se recompõe a cada encontro. Quando ela afirma que o estágio serve para “testar se realmente eu quero a licenciatura” e que compreender a escola passa por conhecer “a história de cada aluno”, não identifico apenas tomada de consciência, mas deslocamento de regime de atenção. O foco sai do conteúdo como centro e se redistribui no encontro, corpos cansados do noturno, turmas quase vazias, ausência de professor de química, necessidade de aceitação institucional para estagiar.

O que se instala é um território de agenciamentos em que querer-ser-professora não é ponto de partida, mas efeito de composição entre forças. Como no rizoma-formiga, há estratos e linhas duras, mas também fugas e recomposições. O devir-professora-saúva persiste, reconstrói-se e prolifera mesmo quando partes do percurso são interrompidas.

Os signos aqui não são apenas linguísticos, são turmas reduzidas, cansaço noturno, falta de docentes, necessidade de adaptar metodologias, busca ativa por uma escola que aceite o estágio. Cada um desses elementos atua como operador seletivo que desorganiza a expectativa de aula padrão e exige invenção.

A licencianda afirma que não pode “levar o tradicional” quando encontra poucos alunos à noite. Não se trata de aplicar a teoria aprendida, mas de escavar o terreno concreto para fazer passar algo do ensino. Como a saúva que, após o voo, precisa rapidamente ler o solo e iniciar o trabalho subterrâneo, a professora em devir aprende a ler as condições locais e a partir delas cavar possibilidades didáticas. O método, aqui, não antecede o território, emerge com ele.

Essa experiência de criação surge daquilo que nos passa e nos transforma (Larrosa, 2002). A força desta narrativa está menos nas respostas que oferece e mais nas marcas de passagem. A surpresa com o vazio da sala, impacto de chegar ao estágio apenas no final do

curso, percepção de que a escola é feita de histórias singulares e não apenas de conteúdo. A experiência aparece como processo de afetação. Algo acontece à licencianda quando ela encontra o noturno quase vazio, e é esse acontecimento que a faz deslocar o modo de pensar a aula. O saber pedagógico é matéria que se deposita nas escavações sucessivas feitas no encontro com o acontecimento da escola e do estágio.

Quando a licencianda reivindica que a experiência escolar deveria aparecer mais cedo no currículo, ela aponta, ainda que sem esse vocabulário, para a necessidade de multiplicar agenciamentos entre universidade e escola, rompendo a lógica linear que concentra o estágio ao final. Desse modo, a sua imagem de mapa é construída por “conexões inesperadas”, que ressoa diretamente com a perspectiva rizomática que buscamos nesta dissertação. A formação como rede de entradas e desvios.

O devir-professora-saúva não segue linha reta; não se deixa capturar pelos estratos molares, mas se constrói por túneis, mesmo que sob a negligência da luz. Não está se escondendo, mas criando comunidade e asas longe dos púlpitos maiores. Contudo, quando as primeiras chuvas do verão começam a cair e a primavera se recolhe, elas saem do subterrâneo e espalham-se em revoada, multiplicando-se. Habitando outros territórios. É impossível destruir uma professora-saúva. Podem destruí-la aos milhares, mas sempre haverá aquelas procriando e produzindo devires em outros territórios.

Assim, os devires-docentes mapeados emergem de encontros que desestabilizam formas prévias. O choque teoria-escola, a memória territorial, o trabalho paciente no chão concreto da sala. No caso da saúva, o traço dominante é a insistência operária e a inteligência do terreno. Escolher onde pousar, com quem compor, por onde cavar. A formação aparece, então, menos como voo e mais como escavação, trabalho contínuo, coletivo e subterrâneo de construção de si como professora.

É nesse labor discreto, repetido e inventivo que a docência pode deixar de ser a idealização do que é hegemônico, do que é de outros territórios. Seria a possibilidade também de pensar numa química amazônica, de um processo formativo que escave seu próprio território nas práticas miúdas da formação.

10.6 DEVIR-PROFESSORA-GAVIÃO

O gavião-real é uma espécie que habita as florestas amazônicas, trata-se de uma ave de grande envergadura, que sobrevoa a floresta sem apagar sua densidade, capaz de focalizar movimentos mínimos no emaranhado da copa, ajustando rota, altitude e intensidade. Esse traço ajuda a pensar o devir, como os muitos devires apresentados por Deleuze e Guattari (1995), não como imitação de um modelo docente ideal, porque devir é nunca imitar, mas como um deslocamento de posição, variação de sensibilidade e criação de novas formas de perceber e agir.

Figura 17 - devir-professora-gavião



Fonte: Elaborado pelo autor

No caso de Ida (Apêndice H), o devir-professora-gavião se deixa ver quando sua narrativa não constrói uma vocação linear para a docência, mas um território de forças atravessado por recusas, desvios, retornos e reorientações de rotas. O que se cartografa é um primeiro movimento de sobrevoos, que não enxerga destino docente prévio. O voo começa por deslocamento de territórios.

O devir-professora-gavião que aqui se compõe não aponta para uma identidade docente, não é essa a intenção ao propor esse personagem, mas para um modo de se deslocar entre territórios, lendo as condições de possibilidade antes de pousar. Isso se evidencia quando a própria entrada na Licenciatura Química não é narrada como vocação, mas efeito de ausência de referência e de deslocamento de pertencimento.

Durante o ensino médio eu nunca quis química, nunca pensei em química na minha vida. Eu só fui para química porque eu queria medicina, mas porque eu não tive uma referência

na mecatrônica, já que nenhum professor meu era mulher. Então era um lugar que eu não me via futuramente, porque não tinha nenhuma referência pra dizer assim, aqui é um lugar que eu pertença. Então eu fui me interessando mais pelos cursos da área da saúde e como eu não tinha nenhuma base de química, nenhuma base de biologia no IFAM, já que o curso técnico que eu fazia era muito voltado para as engenharias, física, matemática. Eu resolvi fazer um técnico em química para eu ter uma base assim para poder conseguir ir para os cursos da área da saúde.

Cartograficamente, o que se marca é um primeiro movimento de desterritorialização que é vivido como desencontro de pertencimento e de referência. Ida narra sua passagem por um ensino médio técnico em mecatrônica, em um espaço formativo que ela percebe como masculinizado e sem espelhos possíveis de futuro para si, o que produz deslocamento e não-adesão. Ao afirmar que não se via naquela profissão e que migra para o técnico em Química como estratégia para alcançar a área da saúde, ela não realiza uma escolha vocacional, mas um desvio tático.

O gesto não é de adesão à Química, mas de uso provisório de um território de passagem. Esse é um primeiro traço do devir-professora-gavião, pois caracteriza-se sensibilidade ao território, capaz de ler sinais de não pertencimento e recalculando a rota antes de ser capturada por uma permanência que não sustenta sua existência.

A trajetória, então, não avança em linha reta: ela atravessa o projeto inicial de medicina, a mudança para o técnico em Química, a experiência de quase um ano fora do país, o retorno mediado por contingências de vida e trabalho, o ingresso como técnica em laboratório de ensino, a inserção no serviço público de saúde e a sobreposição de jornadas entre universidade, secretaria de saúde e graduação.

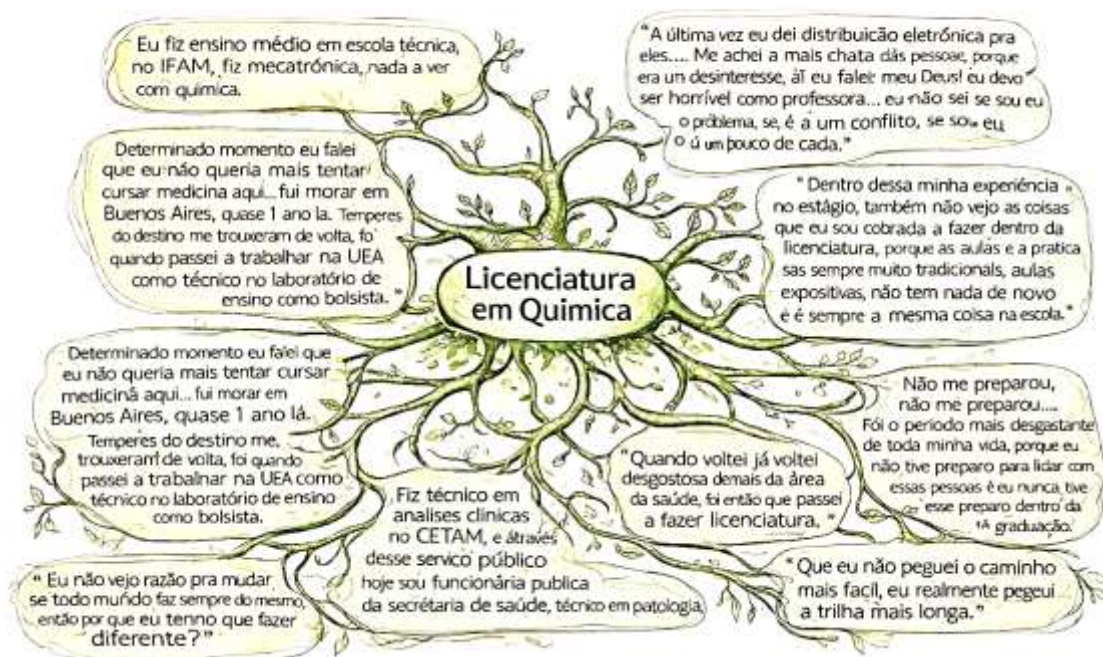
O retorno se dá pelo esgotamento de um território desejado e por reconfiguração das condições materiais da vida. São essas condições que afetam os sujeitos em formação. São forças molares que impedem a potência de viver. Como ela enuncia:

Quando eu voltei já voltei desgostosa demais da área da saúde, foi então que passei a fazer licenciatura. Eu só escolhi licenciatura, porque era um curso integralmente noturno e como a minha conjuntura tinha mudado, eu precisava me bancar, então era o curso que cabia para mim aqui naquele momento, então eu falei: 'ah, vou fazer licenciatura'.

O que a cartografia mostra é que a licenciatura emerge como ponto de reencaixe possível entre necessidade de sustento, oferta institucional e continuidade de percurso formativo. O devir-professora-gavião se intensifica nesse ponto, pois não é um pouso por idealização da docência, mas uma aterrissagem estratégica após atravessar ventos contrários, ausência de referência feminina, deslocamentos de área, migração, sobrecarga de trabalho e rearranjos

familiares, compondo a docência como uma possibilidade que se constrói nas circunstâncias da vida, e não como destino previamente traçado.

Figura 18 - Rizoma das narrativas



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das narrativas de Ida

Ao acompanhar a licencianda, o que se torna visível na navegação cartográfica desta pesquisa é a composição de um devir-professora-gavião que se produz na leitura atenta e contínua das condições concretas da docência.

Conforme pode ser visualizado na Figura 18, o percurso narrado se organiza como um mapa rizomático, no qual se entrelaçam experiências de ausência de referência, escolhas pelas circunstâncias, sobrecarga de trabalho, repetição metodológica no estágio, fraturas na preparação para a inclusão e dúvidas persistentes sobre a permanência na profissão docente. O voo narrativo da licencianda expressa vigilância sensível sobre o território que ela atravessa, avaliando suas intensidades, limites e capturas possíveis.

Nesse sentido, o devir-professora-gavião se constitui como modo de existir em trânsito. Não há um ponto final de chegada, mas conexões provisórias entre universidade, escola, trabalho, família e expectativas formativas. O sobrevoos, sem pouso garantido, amplia o mapa da formação inicial de professoras de Química ao deslocá-la de modelos idealizados e decisões

pré-estabelecidas. Com a professora-gavião, vemos alguém que atravessa diferentes territórios e se constitui com eles, sem fixar-se definitivamente em um lugar ou repousar na copa das árvores. O que se evidencia são os devires da docência, que nos fazem questionar: quantas licenciandas, afinal, escolhem ser professoras de Química? Quantas permanecem, como gaviões, sobrevoando a difícil decisão de tornar-se professora, de ser atravessada pela docência, de escolher e, ao mesmo tempo, ser escolhida por ela?

10.7 DEVIR-PROFESSORA-ARANHA

Ao acompanhar a narrativa de Elisa (Apêndice I), assim como das demais licenciandas, não tomo seu percurso como descrição de uma identidade docente em formação, mas como território de forças em variação, tal como propõem Deleuze e Guattari (1995) ao pensarem o devir como processo e não como modelo a ser alcançado. A licencianda afirma que escolheu o curso de licenciatura em química porque era a nota que estava conseguindo para entrar no Sistema de Seleção Unificada (SISU), mas que acabou se identificando bastante com a área.

Esse ingresso aparece inicialmente como efeito de um dispositivo molar de seleção, regulado por pontuação e classificação. No entanto, ao acrescentar que “conforme foi passando, eu fui me identificando e não me vejo fazendo outra coisa”, desloca-se do eixo da escolha instrumental para um encontro que afeta. Trata-se de produção de vínculo por composição, por contágio, por afeção. Assim, a docência também se constrói por encontros que produzem diferença no sujeito que aprende a aprender.

No território do estágio supervisionado, a posição que Elisa ocupa é marcada por um regime de visibilidade e participação ainda restrito (figura 19). Ela diz que “eu sinto que eu não estou participando tanto quanto eu deveria... eu estou só mais vendo as aulas e acompanhando a professora”.

O estágio funciona, aqui, como estrato molar, com funções distribuídas, lugares definidos e margens de ação delimitadas, o que dialoga com a leitura de Gallo (2008) sobre os dispositivos escolares como máquinas de organização e controle de fluxos. Entretanto, a própria narrativa deixa ver linhas moleculares de variação quando afirma que, na regência, “consegui ter mais autonomia para fazer uma aula e aplicar para os alunos”.

Pequenos deslocamentos de posição produzem outras intensidades de experiência. Na chave cartográfica proposta por Deleuze e Guattari (1995), não é a estrutura do estágio que

interessa primeiro, mas os pontos onde ela varia, onde algo escapa, onde a posição de observador começa a se recompor como posição de experimentador.

Figura 19 - rizoma das narrativas de Elisa



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das narrativas da licencianda

A tensão entre teoria e prática aparece como analisador recorrente. Elisa observa que “tem muita coisa que é muito legal da gente planejar quando está só a gente ou quando está na faculdade... só que quando chega na vida real não é bem assim que funciona”. O planejamento metodológico aprendido na universidade encontra um território escolar atravessado por sobrecarga docente e escassez de tempo. O método tradicional, em sua fala, surge como efeito de condições materiais. O que a narrativa mostra é a diferença de regime. A teoria opera como mapa possível; a prática, como território movente.

É no contato com o PIBID que emerge uma linha de fuga mais nítida. Elisa relata que “a gente acabou desenvolvendo alguns jogos... e viu que eles realmente ficavam bem interessados” e conclui que “não é legal a gente ficar só no tradicional”. Esse ponto funciona como dobra no percurso. Não é uma recusa abstrata do modelo conteudista, mas uma experimentação concreta que produz outro regime de atenção e aprendizagem. Em termos de Deleuze e Guattari, há aqui uma passagem do molar metodológico para composições

moleculares, nas quais jogos, adaptações e leituras de artigos produzem novas conexões. Gallo (2008), ao tratar da educação menor, ajuda a ler esses movimentos invenções locais, que abrem brechas no currículo maior.

Quando Elisa descreve seu trajeto como “uma linha bem reta”, a cartografia não corrige a imagem, mas a coloca em variação. No plano molar, a linearidade pode ser lida como regularidade de aprovação, ausência de reprovações e compatibilidade entre curso e trabalho. No plano molecular, porém, a própria narrativa registra inflexões importantes, como o momento em que afirma que, no início da graduação, percebeu que era preciso “significar essa profissão” e não apenas transmitir conteúdo. Deleuze e Guattari permitem sustentar a coexistência desses planos sem reduzi-los um ao outro. A linha reta molar pode ser atravessada por múltiplas vibrações moleculares. A cartografia, como método, acompanha essas vibrações sem convertê-las em contradição a ser resolvida.

As questões de inclusão e diferença também funcionam como pontos de problematização. Elisa reconhece componentes curriculares sobre fundamentos da educação e questões amazônicas, mas afirma que “a gente só não teve muita abordagem quanto a alunos autistas” e que incluiria mais disciplinas sobre deficiências.

O currículo aparece como estrato que cobre certos temas e deixa outros rarefeitos. Silva (2010) ajuda a pensar o currículo como texto em disputa, sempre incompleto, sempre atravessado por escolhas e silenciamentos. O que a licencianda enuncia é um encontro com o limite do já dado. Surge daí uma demanda por recomposição curricular atenta ao que o território escolar apresenta como diferença concreta.

Lida pelas pistas, a narrativa de Elisa compõe um devir-docente que nasce de encontros sucessivos com disciplinas, programas, práticas e restrições. O devir não indica tornar-se igual a um modelo de professora, mas entrar numa zona de vizinhança com práticas, problemas e invenções. Pensar a formação por devires desloca o foco da forma final para os processos de variação. Como insiste Corazza (2012), trata-se de escrever e ler a docência como produção e não como aplicação. A cartografia, então, acompanha o percurso da licencianda como mapa em uso, onde linhas molares de organização coexistem com movimentos moleculares de criação e deslocamento.

10.8 DEVIR-PROFESSORA-BORBOLETA

Finalmente, a narrativa de Lise (Apêndice J) permite acompanhar um território de forças formativas como um mapa sinuoso, como ela própria nomeia. A imagem que aqui emerge, em ressonância com as análises anteriores, como operador de leitura das metamorfoses, das passagens e das recomposições que atravessam seu processo formativo. Também atravessa esta análise a memória ribeirinha (figura 20), que faz brotar da infância, das margens do igarapé que se banhava todas as manhã para ir à escola, esse personagem conceitual que permitem dar língua aos afetos que pedem passagem.

Figura 20 - devir-professora-borboleta



Fonte: Elabora pelo autor

Logo no início, quando Lise marca que esta é sua primeira faculdade, que estudou sempre na mesma escola e que participou do momento em que o ensino médio foi implementando na sua escola, aparece um traço importante do território formativo. Lise compõe-se progressivamente com o meio.

O estágio surge como ponto de inflexão sensível quando afirma que a experiência é “muito enriquecedora” porque agora pode “vivenciar o que é realmente ministrar uma aula”. Aqui, a experiência não aparece como simples prática aplicada, mas como aquilo que, nos termos de Larrosa (2002), toca e transforma, deslocando a posição do sujeito. Não se trata de cumprir carga horária, mas de ser afetada por situações que exigem resposta inventiva.

O devir-professora-borboleta ganha espessura quando a licencianda descreve o choque entre o que é “bonitinho” na licenciatura e o que encontra na escola, onde os alunos perguntam por que precisam aprender determinado conteúdo. Em vez de uma oposição teoria versus prática, a cartografia lê aí um processo de metamorfose. A borboleta não nega a lagarta, mas não permanece nela. Há um corpo teórico na universidade e um currículo que funcionam como

fase de acumulação e estruturação, mas o encontro com o território escolar força uma reorganização das formas de agir e pensar.

Ao acompanhar os movimentos narrados pela licencianda, não opero por comparação nem por analogia ilustrativa entre formação docente e ciclo biológico. Não se trata de dizer que a professora “é como” uma borboleta, mas de sustentar que algo muda de regime quando o corpo-formação entra em contato com outros signos, outras exigências e outros afetos. O que a análise cartográfica tenta sustentar é uma passagem de estado, uma variação intensiva, em que o sujeito em formação deixa de operar segundo coordenadas anteriores e passa a compor com novas forças. É nesse plano que a noção de metamorfose é acionada.

Nesse sentido, é preciso pensar que:

A metamorfose é o contrário da metáfora. Não há mais sentido próprio sem sentido figurado, mas distribuição de estados no leque da palavra. A coisa e as outras coisas não são mais que intensidades percorridas pelos sons ou pelas palavras desterritorializadas seguindo sua linha de fuga. Não se trata de uma semelhança entre o comportamento de um animal e o do homem, e menos ainda de um jogo de palavras. Não há mais nem homem nem animal, já que cada um desterritorializa o outro, numa conjunção de fluxos, num contínuo reversível de intensidades (Deleuze; Guattari, 1977, p. 34).

Como propõem Deleuze e Guattari, o pensamento é forçado pelos signos do encontro. Os signos aqui são vivos, emitidos pelos estudantes, pela precariedade de recursos, pela desmotivação, pela diferença. Quando escrevem que os signos “atuam como agentes determinantes e seletivos, tanto para a constituição das línguas, das ferramentas, quanto para seus usos, suas comunicações e difusões mútuas ou respectivas” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 78), leio essa operação no próprio movimento da licencianda.

Não é ela quem escolhe livremente mudar. São os signos do encontro que a forçam a deslocar gestos, a recompor estratégias, a inventar passagens. A devir-professora-borboleta não aplica uma forma. Ela emerge no atrito com o território. O voo começa quando o chão já não sustenta o mesmo corpo.

Os episódios narrados com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem constituem pontos de alta intensidade. Lise descreve a cena de um professor que, diante de um aluno que não compreende, muda a forma de explicar: “ele foi e buscou outra forma de ensinar aquele conteúdo”. Esse deslocamento pode ser interpretado como agenciamento pedagógico, que muda pelas conexões com o território.

Conectam-se ali professor, aluno, conteúdo, gesto, paciência, variação de linguagem. O que se produz não é aplicação de método, mas a composição de um a partir das circunstâncias.

Trata-se de um agenciamento que faz variar o regime molar da explicação padronizada e abre linhas moleculares de invenção didática. A borboleta aparece aqui como figura de sensibilidade às diferenças de superfície, às variações de ambiente, às respostas atentas ao que acontece.

Quando Lise afirma que o currículo não a preparou para lidar com certas diferenças e que “*com a vivência a gente vai vendo*”, emerge outra pista importante. Em vez de denunciar falta como déficit absoluto, a escrita acompanha o ponto em que a formação escapa ao currículo formal e se produz nos encontros. O currículo molar tenta antecipar perfis e competências, mas os devires formativos se produzem nos interstícios, nas situações que não estavam previstas. Logo, a borboleta é também figura de emergência, do que sai do casulo curricular e entra em variação com o mundo.

A questão da adaptação de aulas práticas sem laboratório, com materiais trazidos pelos alunos, explicita outro traço do devir-professora-borboleta. Lise diz que a professora precisou adaptar “*conforme os alunos poderiam trazer e ou não*”. O plano de aula deixa de ser forma rígida e passa a funcionar como superfície flexível de recomposição. Esse movimento se aproxima da noção de escrita menor em educação (Gallo, 2008), na qual criar não é aplicar uma forma maior, mas fazer variar por dentro, subtrair automatismos e produzir soluções locais.

Quando a licencianda descreve seu trajeto como “*caminho sinuoso*”, oferece ao cartógrafo uma imagem direta do que a cartografia já vinha acompanhando. Diferente da narrativa de linha reta vista em outro caso, aqui o percurso é feito de curvas, interrupções, trancamentos de disciplina, conflitos de horário, encontros marcantes com certos alunos. O mapa não é métrico, é intensivo. Cada dobra corresponde a um ponto de aprendizagem. Retoma-se, assim, o princípio deleuzo-guattariano de que o mapa é aberto, conectável, reversível, sempre em processo.

Ao fazer brotar o devir-professora-borboleta junto às demais figuras já mobilizadas na pesquisa, o cartógrafo também se deixa atravessar por sua memória ribeirinha. As margens dos rios, a observação dos ciclos de vida, dos casulos, das transformações lentas e visíveis da natureza amazônica operam como reserva de perceptos e afetos que entram no texto como personagens conceituais. Trata-se de produzir um tratamento menor da língua maior da formação docente. As figuras animais não classificam sujeitos, mas condensam linhas de força do processo formativo. Lise não é uma borboleta, assim como Elisa não é uma aranha.

Assim, o devir-professora-borboleta, em composição com devir-professora-caiámucua, coruja e abelha, amplia o território de leitura da formação. Não há modelo a ser seguido, mas

metamorfoses a serem acompanhadas. A análise não busca fechar em perfil docente ideal, quer manter abertas as linhas de variação. Quer manter o mapa aberto. Cartografar, aqui, é seguir as transformações, registrar os pontos de ruptura, sustentar a escrita como espaço de criação, onde pesquisar, formar e escrever entram no mesmo agenciamento vivo.

11 RESSONÂNCIAS DE UMA TRAVESSIA: O QUE OS DEVIRES NOS CONVOCAM A PENSAR?

Não queremos concluir, nem representar. Cartografias não se concluem, elas se interrompem, fazem-se pausa, permitem que o viajante descanse à margem, mesmo quando o rio segue seu curso. Tampouco se trata de extrair dos devires uma lista de "resultados" ou "categorias". Os devires já falaram. Eles disseram, cada um à sua maneira, como a docência em Química se produz em oito mulheres que ousaram habitar o território movediço do estágio.

O que proponho, nestas últimas páginas, não é um resumo do que já foi dito, mas uma *ressonância*. Convido o leitor a escutar, por um instante, o que emerge quando colocamos os devires em composição, não para homogeneizá-los, mas para perceber as linhas de força que os atravessam, as perguntas que insistem, os afetos que retornam.

Em cada devir, uma mesma inquietação se anunciava. A universidade e a escola habitam mundos diferentes. A devir-professora-coruja vigiava esse abismo do alto, observando como o ensino noturno exigia estratégias que nenhuma disciplina lhe ensinara. A devir-professora-caiámucua, com sua lentidão de quem aprendeu a durar nas águas turvas da formação, mostrava que o problema era a ausência de canais que permitissem a travessia. A devir-professora-aranha tecia pontes frágeis com fios que trazia de casa, de outros estágios, da vida.

O que essas figuras nos convocam a pensar não é a velha oposição entre teoria e prática, essa dicotomia já se mostrou insuficiente. Elas nos perguntam, antes: que mundos são esses que insistem em não se encontrar? O que a universidade precisaria desaprender para aprender com a escola? O que a escola teria a ganhar se deixasse de ser apenas espaço de estágio para tornar-se território de criação compartilhada?

Não há respostas prontas, há pistas. A permanência prolongada no mesmo território (como no devir-caiámucua) produz camadas de percepção que a visita esporádica jamais alcançaria. A escuta sensível das condições concretas da vida dos estudantes (fome, trabalho, cansaço, luto) desloca o eixo do ensino do conteúdo para a existência. A docência, então, deixa

de ser aplicação de metodologias e torna-se composição com a vida real em sua potência e em sua miséria.

A devir-professora-saúva escavava túneis onde ninguém via passagem. A devir-professora-cipó-títica crescia apoiando-se em troncos alheios, fazendo das conexões sua morada. A devir-professora-abelha polinizava ideias entre territórios, carregando consigo o pólen das teorias para fecundar as práticas, e vice-versa.

Elas nos ensinam que a formação docente não se faz apenas nos grandes eventos, nas regências avaliadas, nos relatórios entregues, nas horas contadas. Ela se faz, sobretudo, no trabalho miúdo sobre as flores. Na conversa com o professor que revela como lidar com aquele aluno específico, na adaptação improvisada de um experimento quando o laboratório está fechado, no gesto de trazer de casa os materiais que a escola não tem, na correção de provas que ensina tanto quanto a aula preparada. Que políticas institucionais seriam capazes de reconhecer e sustentar esse trabalho invisível? Como formar professoras para a invenção cotidiana, e não apenas para a execução de planos?

O devir-professora-aranha, com sua teia frágil, mas persistente, sugere que a docência é, antes de tudo, uma arte de fazer conexões onde aparentemente só há vazios. A formação, então, precisaria menos de modelos e mais de espaços onde essas conexões possam ser compartilhadas, celebradas, problematizadas.

A devir-professora-gavião sobrevoava territórios sem pouso garantido, compondo sua trajetória com desvios, retornos, escolhas forçadas pelas contingências da vida. A devir-professora-borboleta metamorfoseava-se no encontro com a escola, desfazendo-se de cascas que já não lhe serviam. A devir-professora-coruja sustentava a vigília em ambientes de baixa visibilidade, aprendendo a ver no escuro.

Esses devires nos confrontam com uma pergunta incômoda e necessária: o que faz uma professora permanecer? Não se trata de vocação, essa palavra gasta que tantas vezes serve para justificar precariedades. Trata-se de algo mais complexo, ou seja, uma mistura de teimosia, desejo, falta de alternativas, encontros afetivos, pequenas alegrias que insistem em brotar mesmo em solo árido.

As narrativas cartografadas mostram que a permanência na docência não é garantida por nenhum dispositivo institucional. Ela se produz, quando se produz, no cruzamento entre histórias de vida, condições materiais, apoios encontrados pelo caminho (professores, colegas, familiares) e, sobretudo, na capacidade de inventar sentido para o próprio trabalho mesmo

quando tudo conspira contra. Como os cursos de formação poderiam acolher essa fragilidade constitutiva da docência, em vez de negá-la com discursos heroicos? Como formar professoras capazes de durar, não porque são fortes, mas porque aprendem a fazer alianças, a pedir ajuda, a recomeçar?

Uma última linha atravessa todos os devires, ainda que timidamente: a busca pela alegria. Não a alegria fácil do sucesso garantido, mas aquela de que fala Spinoza, retomado por Deleuze, a alegria que acompanha o aumento da potência de agir. A devir-professora-abelha experimentava essa alegria quando via os alunos engajados em uma atividade diferente. A devir-professora-cipó-titica vibrava ao perceber que suas conexões com outros professores produziam saberes que não estavam nos livros. A devir-professora-caiámucua emocionava-se ao ser reconhecida pelos estudantes como alguém que os enxergava para além da sala de aula.

Essa alegria discreta, quase clandestina, talvez seja o afeto mais importante a ser cultivado nos processos formativos. Não porque torne a docência mais prazerosa, muitas vezes ela convive com o cansaço, a frustração, a dor. Mas porque é ela que indica, como uma bússola sensível, que algo está vivo, que algo se move, que a formação não sucumbiu inteiramente às forças de captura e repetição. Que espaços um currículo pode abrir para que essa alegria possa ser nomeada, partilhada, intensificada? Como formar professoras capazes de reconhecer, em meio ao caos da escola, os momentos em que sua potência aumenta?

A canoa do cartógrafo encalhou, desceu corredeiras, enfrentou banzeiros, navegou por águas calmas. Agora, ela pousa provisoriamente na margem. Mas o rio segue correndo. As licenciandas seguem tornando-se professoras em seus percursos singulares. A escola segue sendo esse território de disputas, encontros e potências. A universidade segue desafiada a repensar seu lugar na formação.

A cartografia, aqui interrompida, não se encerra. Ela apenas entrega ao leitor um mapa provisório, desmontável, conectável, reversível, para que outros possam continuar a travessia, traçando suas próprias rotas, perdendo-se em outros igarapés, encontrando novas saúvas, novos cipós, novas corujas.

Porque formar professoras de Química, afinal, não é ensinar-lhes um caminho. É ajudá-las a descobrir que há muitos caminhos, e que o mais importante é aprender a caminhar.

12 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Lusiane Machado. As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual. In: **XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Caxias do Sul, RS – 2 a 6 de setembro de 2010.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. **Cartografar é habitar um território existencial**. In: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é acompanhar processos**. In: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de Maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, 3, junho. 2024. Seção 1, p. 26.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.
- BRITO, Ynara Silva Luniere. **MOOC no Amazonas – uma análise da concepção de cursos à distância para educadores ribeirinhos**: trajetória de uma pesquisadora cartógrafa. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Manaus, 2024.
- CAFFAGNI, Lou Guimarães Leão. **Entre Deleuze, Guattari e o currículo**: uma cartografia conceitual (2000-2015). Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2017.
- CAMARGO, Pedro Paoli Guedes de. Cartografando Imagens o Caderno de Campo como instrumento de acompanhamento de Uma Oficina de Cinema na Escola. **Linha Mestra**, v. 12, n. 36, p. 268-273, 2018.
- CAVALCANTE, Jussara Silva. **Como uma onda no mar**: entre olhares e escritas cartográficas de uma professora de apoio educacional especializado de uma escola pública de Niterói. 2022. 123f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2022.
- COMUNIDADE DA VILA MANAUS. **Agenda 21 da Vila Manaus**. Boa Vista do Ramos: Imaflores, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens docentes*. Palestra apresentada no III Congresso Nacional Marista de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 15–18 jul. 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**, v. 5, n. 8, p. 1-19, 2012.

COSTA, Dhemersson Warly Santos; BRITO, Maria dos Remédios de. Inspiração deleuziana: sobre o aprender e a decepção. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 25, p. 84-93, 2021.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 066–077, 2014.

CRUZ, Maria Eliene Gomes; TEXEIRA, Wenceslau Geraldês; NARCISO, Hedinaldo. Os aningaís: um tipo de vegetação “quase extinta nas cidades amazônicas”. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE ARBORIZAÇÃO URBANA**, Manaus, 2008.

CUNHA, Cláudia Madruga. **Cartografia e pesquisa rizoma**: especulações e experimentações em arte educação. In: Cláudia Madruga Cunha. (Org.). *Cartografia e pesquisa rizoma: experimentações e especulações em arte educação*. 1.ed. Rio de Janeiro: Pimenta Cultural, 2022, v. 1, p. 23-51.

CUNHA, Cláudia Madruga. Rizoma e pós-estruturalismo: três apontamentos para possíveis usos na pesquisa em educação. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 23, n. 1, p. 55-81, 2021.

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

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática/ Gilles Deleuze. – São Paulo: Escuta, 2002. 144p.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**/Gilles Deleuze; tradução Cláudia Sant’Anna Martins: revisão da tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**; tradução de Luiz Roberto Sali nas Fortes. São Paulo, Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. (Trad. Júlio C. Guimarães.) Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1 / Gilles Deleuze, Félix Guattari; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, 94 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4; tradução de Suelly Rolnik. – São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. 184 p.

DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 5/ Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. – São Paulo: Ed. 34, 1997.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. 2008. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia / Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Rio de Janeiro, 2008. 224f.

DOURADO, Daniela Lopes Oliveira; MORAIS, Cinara Barbosa de Oliveira. Resenha: Livro: Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 2020.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. Educação Química Fora do Armário: cartografias Epistolares de uma formação docente ANTILGBTQIAPNB+FÓBICA. **Revista Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 24, n. 38, p. e25002-e25002, 2025.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; SILVA, Quézia Raquel Ribeiro da. Sonhos, Com-Fabulações e Escrita de Possíveis ba EJAI: o que pode o estágio supervisionado no ensino de química? **Revista Teias**, v. 26, n. 80, 2025.

ERNEST, Daniela Carolina. **O espaço-tempo do Currículo Rizomático e Transversal do Ensino de Ciências da Natureza**. 2021. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Cerro Largo, RS, 2021.

ESCÓSSIA, Liliana da.; TEDESCO, Silvia. **O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica**. In: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (orgs.). Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 92/108.

FERREIRA, Déborah Cristina Barbosa; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Pós-estruturalismos e educação: condições de produção conceitual de um campo. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, e40530, jan. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: História da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. 40ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, [1975] 2012.

FREITAS, Gabriel Araújo. **Formação Inventiva de professores com Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto do Programa Residência Pedagógica**. 2023. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Uberlândia, 2023.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvia. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2008. p. 1-16.

GARCIA, Alexandra; REIS, Graça Regina Franco da Silva. Currículo menor e devir professor: questões para pensar os processos formativos. **ACTAS**, v. 3, 2016.

GUEDES, Ana Cláudia Lira; SILVA-JÚNIOR, João Nelson Nascimento; ROSÁRIO, Bruno Costa do; MACIEL, Suellen Patrícia Oliveira; GUEDES, Marcelino Carneiro. Inventário de cipó-títica (*Heteropsis flexuosa* (Kunth) G. S. Bunting) para subsidiar o manejo da espécie. In: EVANGELISTA, W. V. (org.). *Produtos florestais não madeireiros: tecnologia, mercado, pesquisa e atualidades*. Guarujá: Científica Digital, 2021. cap. 19, p. 333-348.

IVOLELA, Millene. **Percursos de uma pedagoga Yacumama por vir**. 2021. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2021.

JORGE, Camila. **Corpos em criação: aprendizagens entre educação, palhaçaria e cartografia**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Curitiba, 2022.

KASTRUP, Virgínia. A escrita cartográfica e a dimensão coletiva da experiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 9, p. 160-175, 2023.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. **Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia**. In: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

KESKE, Cátia; ERNST, Daniela Caroline; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Subjetividades do vir a ser docente em uma prática enquanto componente curricular (PeCC) do IFFar: a docência na EJA–EPT (PROEJA). **EJA em Debate**, v. 10, n. 18, p. 26-39, 2021.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

LEMOS, Radamés Gonçalves de. **Práticas de ensino de química: narrativas dos professores/as e alunos/as ribeirinhos do Alto Solimões–AM**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LIMA, Eduardo Carneiro; SANTOS, Ana Cristina Batista dos; SAMPAIO, Patrícia Passos. A cartografia como fazer-metodológico de pesquisadores organizacionais: investigando fenômenos contemporâneos. **REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, v. 28, n. 2, p. 351-371, 2022.

LIRA, Christiane Costa. **Agenciamentos políticos e literários nas tramas educativas de vozes-mulheres do Coletivo Sumanas**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal

do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Cametá, 2021.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

OLIVEIRA, Rita de Cassia Beck de. **Infância Indígena: Uma cartografia a partir do Currículo em movimento na Escola Indígena Ntājensu**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima; FARY, Bruna Adriane; POLIZEL, Alexandre Luiz. Humanizar a educação em química? significados e espaços formativos. **Debates em Educação**, v. 13, p. 150-170, 2021.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, p. 159-178, 2012.

OLIVEIRA, Vanderléia de Lourdes Rodrigues Lopes de. **Falas, estranhamentos, imagens e encantamentos: uma pesquisa no modo criança**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rondônia, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza, Campus Rolim de Moura, Rolim de Moura, 2022.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira et al. Um cenário de possibilidades para o estágio curricular supervisionado no contexto de um Instituto Federal. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 20, p. e11044, 2018.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **A cartografia como método de pesquisa intervenção**. In: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **Por uma política da narratividade**. In: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 150-171.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André. **Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador**. In: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 109-130.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, p. 391-413, 2013.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. 207 p.

PEREIRA, Tássila Zerbini Monteiro; SILVEIRA, Camila. A produção acadêmica da Região Norte: uma análise na ata do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 7, n. 2, p. 245-260, 2019.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PFÜTZ, Karine Cristina. **Tramas inversas na educação**: efeitos na criação de mulheres professoras. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: nov., 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Juverlande Nogueira. **Cartas ao vento em rastros de afetos**: narrativas de professoras da educação infantil. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rondônia, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Campus Ji-Paraná, Ji-Paraná, 2022.

PORTO, Lilia. **Como fugir do senso comum para inovar?** Rizomas podem ajudar. 2023. Disponível em: <https://ofuturodascoisas.com/ampliar-ideia-rizomas-podem-ajudar/>. Acesso em: 1 out. 2025.

RABELLO, Tiago Silva. **Estéticas da existência de jovens pantaneiros e currículo**: entre pântanos e laços. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cáceres, 2022.

REICHERT, Maiquel Cristian. Deleuze, Educação e Acontecimento: um percurso rizomático. **Kalagatos**, Fortaleza, vol.20, n.1, eK22005, p. 01-13, 2023.

REIS, José Diogo Evangelista; MACHADO, Criscia; SILVA, Lucicleia Pereira. Estágio Curricular Supervisionado: Contribuições à Formação Inicial de Professores/as de Química. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 4–21, 2021.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo / Suely Rolnik -São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SILVA, Carlos Augusto Silva; COSTA, Tatiana dos Santos; CHRISTOFOLETTI, Rafael. Intervenção com Deleuze: as experiências de pesquisas em mestrados profissionais em educação. **Acta Scientiarum. Education**, v. 46, n. 1, 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Documentos currículo / Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Viviane Maciel da; FERREIRA, Maira. Formação Docente em Licenciatura Química: uma visão geral dos primeiros passos. **REVISTA EIXO**, v. 8, n. 2, p. 118-125, 2019.

SILVA, Viviane Maciel da; FERREIRA, Maira; ROCHA, Paula Del Ponte. O estágio supervisionado e seus reflexos na formação inicial em Licenciatura em Química. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)**, v. 12, n. 2, p. 205–212, abr./jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v12.n2.205-212>.

SILVA, Viviane Maciel. **Pensamento e Devir**: um caminhar pelo trajeto formativo de professoras de Química. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pelotas, 2020.

SILVA; Viviane Maciel da.; FERREIRA, Maira. Trajeto formativo e Devir: dos professores que tive ao professor que penso em ser. *In*. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019.

SOUSA, Márcia Maria de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Cartografia: perspectivas metodológicas na pesquisa em educação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 21, n. 50, 2022.

SOUZA, Warllen Barros de. **Cartografia de Devires-Trans(des)viadas na Educação**. 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Cametá, 2021.

STENGERS, Isabelle. As políticas da razão. **Lisboa: Edições**, v. 70, 2000.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: revista de Psicologia**, v. 25, p. 299-322, 2013.

UFAM – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Química**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2016.

VILELA, Marcos Vinícius Ferreira. O Estágio Supervisionado na Formação de Professores de Química: um estado do conhecimento (2014–2024). **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química**, v. 6, n. 1, p. e062513-e062513, 2025.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022.

ZORDAN, Paola; NARVAZ, Martha Giudice. Mil métodos com a filosofia de Deleuze. Corazza, Sandra Mara (Org.). Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença [recurso eletrônico]. São Leopoldo: **Oikos**, 2020. p. 475-499, 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**O trajeto formativo de licenciandos(as) em Química no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) pelas linhas da Filosofia da Diferença**”, cujo cartógrafo responsável é Igor Andrade Ribeiro, sob a orientação do Professor Dr. Radamés Gonçalves de Lemos. O objetivo da pesquisa é investigar o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e sua influência no trajeto formativo de licenciandos (as) em Química da UFAM, a partir das contribuições da Filosofia da Diferença, evidenciando experiências, desafios e possibilidades. O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) porque cursa Licenciatura em Química no Instituto de Ciências Exatas, Departamento de Química, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e por estar devidamente matriculado (a) na disciplina Estágio Supervisionado II, turno noturno.

O(A) Sr.(a) tem plena liberdade para recusar a participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo ao atendimento que recebe. Sua participação é voluntária e não está vinculada a benefícios financeiros. A pesquisa será realizada na Instituto de Ciências Exatas, Setor Norte, UFAM (durante as atividades teóricas da disciplina) e na escola onde o Sr. (a) realiza as atividades práticas do estágio. Caso aceite participar, sua contribuição consistirá em: Responder a entrevistas semiestruturadas sobre as contribuições do estágio para sua formação profissional; discutir os desafios da transição entre teoria e prática no ECS.

Solicitamos a sua autorização para gravação de áudio e imagem, garantindo confidencialidade e privacidade; proteção da imagem e não estigmatização dos participantes; uso ético das informações, conforme Resolução CNS 466/2012 (itens II.2.i) e Constituição Federal de 1988 (Art. 5º, incisos V, X e XXVIII). As gravações serão feitas por meio de celular, mediante seu consentimento. O (A) Sr. (a) poderá solicitar esclarecimentos antes, durante ou após a pesquisa. O (A) Sr. (a) concorda com a gravação de áudio e imagem? Sim, concordo _____. Não concordo _____.

Caso julgue necessário, o(a) Sr.(a) poderá consultar familiares ou outras pessoas para tomar uma decisão livre e esclarecida (Res. 466/2012-CNS, IV.1.c).

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) são desconforto, estresse, cansaço, aborrecimento, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias sobre sua trajetória acadêmica. Medias de prevenção dos riscos abrangem

ambiente acolhedor; ambiente privativo; perguntas de forma objetiva; estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; liberdade em interromper a participação; possibilidade de recusa a responder a qualquer pergunta. Quanto a alguns possíveis benefícios da pesquisa, espera-se compreender da influência do ECS no trajeto formativo de licenciandos (as) em Química da UFAM, a partir das contribuições da Filosofia da Diferença, evidenciando experiências, desafios e possibilidades; repensar práticas pedagógicas; evidências para apoiar a incorporação de ações, bem como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e curriculares.

Garantimos ao(à) Sr(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente, por meio de depósito em conta bancária registrada em seu nome (Item IV.3.g, da Res. CNS nº. 466 de 2012). Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7)

Asseguramos ao(à) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário junto à faculdade de Psicologia (FAPSI) da UFAM (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

Todas as informações registradas (entrevistas, gravações, documentos) serão tratadas com confidencialidade máxima. Seus dados pessoais serão substituídos por códigos alfanuméricos ou sistemas de identificação que não permitam a vinculação direta à identidade real, em qualquer divulgação científica, garantindo o anonimato. Os arquivos de áudio, imagem e textos serão armazenados em dispositivo criptografado e/ou nuvem com acesso restrito, disponíveis apenas ao responsável pela pesquisa. Os dados serão mantidos por 5 anos, conforme exigências éticas, e posteriormente destruídos de forma segura (exclusão digital definitiva ou trituração de documentos físicos) (Res. CNS 466/2012, XI.2.f). Nenhuma informação que permita sua identificação será publicada ou compartilhada sem sua autorização expressa. Caso trechos das entrevistas sejam utilizados em artigos ou apresentações, serão editados para remover detalhes identificáveis (Res. CNS 466/2012, IV.3.e).

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com Igor Andrade Ribeiro, por meio do telefone: (92) 99184-4645 e e-mails: igor.andrade@ufam.edu.br / igor.andrade.edu@gmail.com.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Manaus/AM, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – GUIA DE ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Título da pesquisa: O Trajeto Formativo de Licenciandas em Química na Perspectiva da Cartografia dos Processos

Cartógrafo: Igor Andrade Ribeiro

Orientador: Radamés Gonçalves de Lemos

GUIA DE ENTREVISTA

00. Fale um pouco sobre sua experiência de vida até aqui (onde estudou, em qual período da faculdade está atualmente, se possui outra formação além desta).

Bloco 1: Experiências no ECS e Desenvolvimento Profissional

(Objetivo: Analisar as contribuições do ECS sob uma perspectiva rizomática)

1. Como você descreveria sua experiência no ECS até agora?
2. Quais conexões você percebe entre as teorias estudadas na licenciatura e a prática docente no estágio?
3. Algum momento no ECS te fez repensar sua forma de ensinar ou aprender? Descreva.
4. Como você vê a relação entre sua formação acadêmica e as demandas reais da sala de aula?

Bloco 2: Currículo e Formação Não Linear

(Objetivo: Compreender como o currículo possibilita/limita uma formação não linear)

5. Que profissional o currículo que norteia o seu curso quer que você seja?
6. Que profissional você quer ser?
7. O currículo do curso te preparou para lidar com as diferenças no contexto escolar? Como?
8. Você identifica espaços no curso (além do ECS) que valorizam experiências diversificadas que não constam no currículo? Quais?
8. Como você avalia a flexibilidade do currículo para incorporar suas vivências pessoais e profissionais?

Bloco 3: Desafios na Transição Teoria-Prática

(Objetivo: Identificar desafios na transição entre formação teórica e prática)

9. Quais foram os desafios ao iniciar o ECS?
10. Como você lidou com situações em que a teoria não se alinhava à realidade da escola?
11. Quais estratégias ou suportes (da UFAM ou da escola) foram essenciais para superar esses desafios?
12. Como você descrevia o papel do professor da disciplina de Estágio na sua formação?
13. Como você descreveria o papel do professor da escola onde você realiza o estágio?
14. Para você, como é realizada a integração entre o professor da escola e o professor da disciplina?
Você tem algum momento de interação em que os três estão?
15. O que você mudaria na integração entre a universidade e a escola em que você realiza o estágio, e entre o professor da disciplina e o professor da escola?

Bloco 4: Cartografia como Abordagem Investigativa

(Objetivo: Explorar as contribuições da cartografia para entender o percurso formativo)

16. Se seu trajeto formativo fosse um mapa, como você o descreveria?
17. Quais foram os momentos de transformação que você identificou ou passou durante o estágio?
Momentos que fizeram repensar a sua formação.

Bloco 5: Considerações Finais

18. O que você mudaria no ECS ou no currículo da UFAM para melhorar a formação de professores de Química?
19. Falar sobre algo que não foi abordado.

APÊNDICE C – NARRATIVA TRANSCRITA (ROSALIND)

Entrevistador: Fale um pouco sobre a tua experiência de vida até aqui: onde você estudou na educação básica, em qual período da faculdade você está, se possui outra formação além dessa, e a escola em que você realiza o estágio supervisionado.

Licencianda: Meu Deus, tanta coisa. Ah, eu fiz o ensino fundamental no Centro Educacional José Roberto Tadros, o CETEC. E eu fiz até o primeiro ensino fundamental, né, a partir do sétimo ano, na escola militar, no segundo colégio militar da Polícia Militar. E terminei meus estudos lá, em 2020. Eu tinha começado uma graduação em Enfermagem, na rede privada, mas, assim que começou a minha Licenciatura em Química, na rede pública, eu parei a da privada. Certo. Eu estou no 10º período. Já foi, está acabando, né, oh, senhor? Eu estou no 10º período. A escola em que eu faço o estágio é a Mário Antônio Viana, uma Escola Estadual de Tempo Integral, inclusive ao lado da minha antiga escola.

Entrevistador: Possui alguma outra formação além dessa?

Licencianda: Não. Não.

Entrevistador: Como você descreveria a sua experiência no estágio supervisionado até agora?

Licencianda: Acredito que a minha trajetória no estágio foi uma trajetória de descobertas e foi também uma trajetória de muitas conexões. Eu comecei na escola fazendo PIBID. Nessa mesma escola comecei o meu PIBID e continuei pelos meus estágios. A escola me proporcionou muitas conexões, tanto com os professores quanto com outros estagiários e com os alunos. E eu acredito que isso faz com que a gente obtenha mais conhecimento de ambos os lados e possa compartilhar vivências. É uma escola que visa ser bem evolutiva, de colocar projetos diferentes, projetos socioculturais, que envolvem as matérias, para que não fique algo do tradicional. É uma escola bem renovada, digamos assim. Eu acredito que o meu estágio tem sido maravilhoso até agora. Não teve nenhuma intercorrência, não tive nenhum problema, a não ser os normais de escola: questões de tempo, de contratempo dos alunos. Mas eu acho que isso é uma rotina normal da escola mesmo.

Entrevistador: Quais conexões você percebe entre a teoria estudada na licenciatura e a prática docente no estágio? E aí, não só na teoria, não só na disciplina de estágio, mas em todas as disciplinas que envolvem a tua formação até aqui?

Licencianda: Hum. Quando a gente, eu acredito que a minha formação me prepara para metade das vivências que eu tenho no estágio. Porque tem muitas coisas que a faculdade ainda não ensina pra gente, né? Claro que, no começo da minha graduação, a gente aprendeu sobre os estilos de aprendizagem, o que é muito importante para entender como os alunos conseguem compreender e como a gente pode transmitir esse conhecimento. As formas que a gente pode passar esse conhecimento para eles, as temáticas que a gente estuda durante todo o ano e a forma como elas devem ser ensinadas. Isso é algo

muito importante, porque eu já fiz algumas matérias em bacharelado, que foram as mesmas que eu fiz na licenciatura, por eu ter repetido algumas delas, e a diferença é muito grande. Quando você estuda uma matéria na licenciatura, você literalmente está aprendendo a repassar aquele conhecimento. No bacharelado, você estuda mais para aplicar, mas na licenciatura você tem que saber não só fazer, mas explicar e passar para outra pessoa. É um mapa, assim, parece que a cabeça triplica de tamanho quando a gente está estudando na licenciatura. E nas disciplinas de estágio, e eu incluo também a instrumentação, introdução à instrumentação e mais uma matéria que agora eu não estou lembrando, a gente aprende certos protocolos que usamos na escola. Isso realmente é muito preciso. De fato, eu já entrei na escola sabendo fazer muitas coisas, coisas que acredito que para algumas pessoas seja bem mais difícil, ou que só vão aprender quando já estão lecionando e passando por toda a rotina da escola. A gente chegou lá já sabendo muita coisa, e isso agregou muito valor. Então, a conexão é muito grande. Não todas as coisas, porque, claro, a gente lida com pessoas, então sempre tem algo novo para lidar.

Entrevistador: Algum momento no estágio, alguma experiência do estágio, te fez repensar a forma de você ensinar ou aprender?

Licencianda: Hoje em dia, quase todas as aulas fazem a gente repensar a forma de aprender e ensinar. Cada vez mais a gente percebe o desinteresse dos alunos. Não é como antes, quando as pessoas tinham prazer no conhecimento. Hoje em dia, elas querem tudo mais fácil. Principalmente os adolescentes, que são recém-saídos da infância e entrando na fase adulta. Eles querem que tudo passe rápido, que tudo seja fácil. Ensinar para eles é um desafio. Então, para mim, a gente tem que se reinventar todo dia, tanto a forma de ensinar quanto a forma de aprender. Todos os dias, quando eu entro na sala da graduação, eu tento entender como aquilo que o professor está me passando eu posso usar também e como, do jeito que ele usou, eu posso aprimorar para usar com outros alunos.

Entrevistador: Você já deu uma olhada no currículo do curso, no perfil de profissional que ele determina?

Licencianda: Ainda não.

Entrevistador: Que profissional você quer ser?

Licencianda: Eu acredito que uma profissional que se reinventa todos os dias, que não se prende a uma coisa só, que está sempre aberta a aprender, a se reinventar, fazer de novo, não tornar a ciência monótona e mostrar que ela faz parte de todo o universo.

Entrevistador: O currículo do curso te preparou para lidar com as diferenças no contexto escolar?

Licencianda: Ah, eu julgo que não. A única matéria inclusiva que a gente tem é a Língua Brasileira de Sinais. Fora isso, eu nunca tive nenhuma matéria que falasse sobre como lidar com as intercorrências e com os problemas que a gente enfrenta durante a vida profissional. Quando a gente adentra à escola, desde os primeiros dias de PIBID e de estágio, a gente percebe como não é preparado para lidar com

respostas dos alunos, diferentes comportamentos e diferentes tipos de deficiências, como se adaptar a eles e como se reinventar. Isso não é passado para a gente. No meu estágio, temos muitos alunos autistas, alguns alunos com problemas de visão, eu ainda não tive nenhum aluno surdo, mas são muitos alunos autistas, com deficiência visual e outros casos. E, assim, eu não tive nenhuma matéria que tratasse disso; é algo que a gente precisa pesquisar e criar com o que a gente tem.

Entrevistador: Você identifica espaços no curso, além do estágio, que valorizam experiências diversificadas?

Licencianda: Ah, são poucas, mas sim. A gente tem alguns projetos, e tem outros nascendo. Projetos que visam exatamente essa interação e essa conexão com outras pessoas.

Entrevistador: Quais foram os maiores desafios ao iniciar o estágio?

Licencianda: Ah, profissionalmente ou da vida, como?

Entrevistador: Pode ser qualquer desafio que você tenha enfrentado e que, de certa forma, influenciou no início do seu estágio.

Licencianda: Primeiro, a adaptação da minha rotina. Eu trabalho e estudo, então, para mim, perder a parte da manhã, que foi o horário que eu escolhi para realizar o estágio, foi muito difícil, mas era o melhor horário que eu conseguia. Outro desafio foi o tempo que a gente tem dentro da escola. Na faculdade, a gente é ensinado a fazer aulas mirabolantes, super engajadas e superlegais, mas a realidade é que não temos todo esse tempo para fazer tudo o que a gente quer ou sonha, principalmente na rede pública. A gente não tem tempo, essa é a verdade. E como a carga horária de Química já foi reduzida, isso se torna ainda mais difícil. Acho que essas foram as minhas maiores dificuldades.

Entrevistador: Como você lidou com situações em que a teoria não se alinhava à realidade da escola?

Licencianda: Eu tenho uma professora orientadora do meu estágio que me acompanha e que pesquisa muito. Ela ajudou não só a mim, mas a todos que fazem estágio, PIBID ou qualquer programa dentro da escola. Ela pesquisa muito e nos incentiva a ir atrás de soluções para aquilo que ainda não tem solução, ou que a gente acha que não existe. A criar ideias que possam engajar, que sejam diferentes e que os alunos gostem. Ela sempre está dando dicas, sempre ao nosso lado, dizendo que pode melhorar. Para nós, foi fundamental ter ela ao lado na resolução desses problemas. Ela nunca resolveu por nós, mas sempre nos ajudou e nos orientou até que a gente conseguisse resolver.

Entrevistador: Como você descreveria o papel do professor da disciplina de estágio na sua formação? No caso, refiro-me ao professor da universidade.

Licencianda: Ah, acredito que cada disciplina de estágio tem um propósito. O papel do professor é nos fazer enxergar, em cada etapa da graduação, o que devemos observar e aprender dentro do estágio, e principalmente não pular etapas. Ele funciona como nosso orientador principal. Eu o vejo como um

orientador e como um instrutor, que transmite o conhecimento que a gente precisa em determinada etapa. Isso é de extrema importância, porque, se fizéssemos o estágio sem saber exatamente o que deveríamos fazer, passaríamos os quatro estágios fazendo a mesma coisa, sem um norte. Sem saber se estávamos aprendendo algo novo, o que ainda havia para aprender e o que poderia ser acrescentado, já que em cada etapa ele nos direciona a um novo nível de conhecimento.

Entrevistador: Para você, como você descreveria o papel do professor da escola onde você realiza o estágio, ou seja, do professor orientador do estágio na escola?

Licencianda: Ela é a figura com a qual a gente mais se espelha. Pelo menos na minha escola, a minha professora orientadora é muito ativa, não só na disciplina dela, mas em todas as programações da escola. Eu acredito que ela é de suma importância para o nosso engajamento dentro da escola. Se o comportamento dela fosse diferente, talvez a gente não tivesse criado tantas conexões, nem adquirido tantos conhecimentos, até mesmo no nosso modo de agir e de ministrar aulas. Ela é um espelho para a gente. A minha professora orientadora é um espelho para mim, porque eu quero me ver sendo como ela, ou até melhor, porque ela sempre fala para que nós sejamos melhores do que ela algum dia. Eu acredito que isso é de suma importância.

Entrevistador: Para você, como é realizada a integração entre o professor da escola e o professor da disciplina? Vocês têm algum momento em que discutem a tua formação, além da regência? Há algum encontro em que você participa junto com eles?

Licencianda: A professora às vezes faz um café no final do estágio, mas ela faz mais isso no PIBID. No estágio, ela não chegou a fazer. O professor X chegou a visitar a nossa escola pelo menos uma vez, então essa integração aconteceu, mas eu não estava presente. Ele estava lá com ela. Nunca foi algo com os três; sempre foi entre os dois, uma comunicação entre eles. Eu nunca participei, então não sei muito bem.

Entrevistador: O professor X [professor da disciplina de estágio] é o mesmo do PIBID ou é outra professora?

Licencianda: Não, é outra professora.

Entrevistador: O que você mudaria na integração entre a universidade e a escola em que você realiza o estágio, e entre o professor da disciplina e o professor da escola?

Licencianda: Eu acho que, em nível de pesquisa, eles poderiam se juntar para que fosse feito um trabalho de pesquisa dentro do estágio. Algo levado para o nível da temática do que a gente estuda no currículo, o que eles poderiam aprimorar dentro do nosso estágio juntos. Eu acho que, se eles caminhassem juntos para acompanhar a gente no que está relacionado ao nosso currículo, seria algo bem legal.

Entrevistador: Se o seu trajeto formativo fosse um mapa, como você o descreveria?

Licencianda: Eu acredito que nós estamos indo de uma cidade para outra. A partir do momento em que eu estou saindo da cidade, é o começo do curso. É um lugar que eu conheço, que eu já estou familiarizada, são matérias que eu já sabia, que eu já tinha algum conhecimento. E eu estava rodeada dos meus amigos. O primeiro período geralmente a gente tem muitos amigos, né? Então, os três primeiros períodos foram muito tranquilos. Eu estava saindo da cidade, saindo do que eu conhecia. A partir do quarto período até o sétimo, foi um momento de montanhas, de ladeiras, de altos e baixos. Tinham matérias que eu não conseguia ultrapassar e precisava dar a volta, e outras que eram mais fáceis, em que era como descer a ladeira. Foi mais ou menos nessa época que o meu curso atrasou muito, ou seja, eu peguei um caminho alternativo, que acabou sendo mais longo. Quando cheguei perto do final do curso, quase chegando na cidade, encontrei maiores dificuldades: pedras no caminho, pontes quebradas, porque eu tinha pegado o caminho mais longo. Eu só tinha um amigo ao meu lado, então era mais difícil ter ânimo para continuar. Também foi um momento em que eu estava mais independente na minha vida, lidando com trabalho, vida social e a faculdade ao mesmo tempo. Eu estou chegando na outra cidade, mas passando pelo final de um caminho tortuoso. Esse é o meu mapa.

Entrevistador: Quais foram os momentos de ruptura ou transformação que você identificou ao longo da tua formação ou do estágio? Aquele momento que o pessoal chama de “virada de chave”, em que você percebe que a formação não pode mais ser de um jeito, mas de outro. Você consegue descrever alguma experiência, não só no estágio, mas ao longo da tua formação?

Licencianda: Quando eu percebi que os alunos, os alunos da rede básica, eles não se contentavam com o básico. Por mais que você levasse o assunto, eles sempre queriam saber mais. Então, a partir daquele momento, eu entendi que eu não poderia ser básica na minha graduação. Eu não poderia apenas se sentar na cadeira da faculdade, ouvir o professor falar e não questionar nada. Não só adquirir conhecimento, mas indagar muito para saber muito mais. E não ser aquele aluno que eu não queria, eu não ser a aluna que eu não queria ministrar a aula, porque às vezes eu chegava no estágio, e eu estava acompanhando a professora e, às vezes ela me dava liberdade para resolver algum exercício, e eu via alunos desinteressados, alunos perdidos, e eu não queria ser essa aluna dentro da sala de aula da graduação. Então, a partir daquele momento, tive uma nova perspectiva de aluno e professor, como eu tratava, como eu chegava na faculdade e, assim, também como eu tratava os alunos, e sabia também ser mais empática com eles, né? A partir do momento que eu os vi assim, pensando, tentava achar uma alternativa. E foi a partir daquele momento que eu quis ser a professora e a profissional que sempre se reinventa, porque nunca a gente pode ser o mesmo, porque é isso.

Entrevistador: O que você mudaria no estágio ou no currículo da UFAM para melhorar a formação de professores de química?

Licencianda: Eu adicionaria, na minha graduação, matérias sobre vivências, matérias em que a gente conseguisse tratar sobre coisas que acontecem na realidade, né, das escolas, do profissional, e outras

matérias inclusivas, não só libras. Matérias em que soubessem, entendesse mais sobre Braille, para adaptação. Novas estratégias pedagógicas que a gente pode usar. Não que a gente não tenha uma matéria sobre estratégias pedagógicas, mas estratégias pedagógicas adaptadas a alunos com deficiência, os alunos atípicos, e a gente possa usar.

Entrevistador: Tem alguma outra questão que você gostaria de compartilhar, alguma experiência que talvez eu não tenha perguntado, que você gostaria de compartilhar sobre a tua graduação, o início do teu processo formativo, o teu estágio, sobre a sua professora ou seu professor, ou sobre o papel dos seus colegas, alguma coisa que você gostaria de compartilhar, que eu não tenha perguntado?

Entrevistada: Eu acredito que as nossas conexões, elas são de suma importância. E isso é para tudo, em tudo na nossa vida. Eu acredito que se nós formos sozinhos, a gente não consegue muita coisa, mas sempre que a gente tiver acompanhado, a gente consegue ir muito mais além, a gente consegue encontrar força e dar força para alguém. Então, durante a minha formação, eu tive sempre pessoas que me ajudavam, mesmo... Que fossem colegas ou professores. E, a parte de ter uma conexão maior com professores, que são pessoas que têm mais conhecimento, que têm mais vivências, é muito mais importante. Uma coisa que eu compartilho com todo mundo é que dentro do meu estágio, eu criei uma conexão tão forte com a minha professora, que acabei me aproximando dos outros professores da escola, e eles puderam compartilhar vivências comigo que eu não sabia, dicas que eu não sabia. De eu chegar na escola e estar ali, corrigindo provas, ajudando a professora com alguma coisa, e eu comentando com ela, e os outros professores falarem: "Ah, aluno de tal, é assim que se lida com ele. Ah, não pode ser assim com ele." Então eu acredito que as conexões, elas são muito importantes dentro da graduação, dentro da nossa vida profissional. E uma coisa muito importante que a minha professora do estágio me ensinou, minha professora orientadora, foi que a gente nunca deve criar um clima chato dentro do nosso ambiente profissional. Então, se a gente, para não criar intriga, para a gente não ficar chateado, a gente sempre se afasta, sempre dá o nosso melhor. Não gosta de estar naquele ambiente? Fica um pouco longe. Mantém as boas conexões, a boa educação, que a gente consegue, assim, levar de forma leve tudo que a gente faz. E hoje em dia, eu, tudo que faço dentro do meu estágio, dentro da minha graduação, levo de forma leve, por conta das conexões, e de como a minha professora disse, de como a gente pode levar a vida. Eu acho que as conexões, elas são muito importantes.

APÊNDICE D - NARRATIVA TRANSCRITA (IRENE)

Entrevistador: Fale um pouco sobre a tua experiência de vida até aqui: onde estudou, no caso da escola de educação básica, em qual período da faculdade você está, se possui outra formação além dessa, e qual a escola em que você realiza o estágio.

Licencianda: Eu sou aluna deste cedo de escola pública. Passei um pouco do período, uns dois anos, em escola particular, mas, basicamente, a minha educação básica, o ensino médio, foi 80% em escola pública. Estou no décimo período. Décimo período. Moro na zona norte e o meu estágio é na zona sul.

Entrevistador: Como você descreveria a sua experiência no estágio até agora?

Licencianda: Eu descreveria como uma experiência muito vasta na questão de crescimento, principalmente para a área que eu escolhi, que é a licenciatura, a docência. Eu aprendi muito. Toda semana estou à frente de uma realidade que eu não imaginava, uma realidade desafiadora, porém, está sendo bem melhor agora que eu estou dentro, não como eu imaginava, mas agora estou inserida nela. E, assim, eu estou desenvolvendo o que antes era teoria para mim. Agora, na prática, eu estou desenvolvendo tudo o que eu já imaginava, tudo o que eu já trabalhava antes de ir para o estágio. Então está sendo uma experiência de crescimento para a minha área. Eu escolhi a docência, está sendo muito boa, até agora.

Entrevistador: Como você percebe e avalia a relação entre as teorias estudadas na graduação, no caso da licenciatura, e a prática docente no estágio? Como que você percebe essas conexões?

Licencianda: Bom, a maneira como você estuda a teoria é, muitas vezes, um pouco fantasiosa. Agora, que eu estou experimentando, eu estou vendo como é a realidade. Como realmente é a realidade frente àquela teoria. A teoria tudo muito diferente. A realidade a gente enfrenta quando vai para uma escola, que é pautada em ensino tradicionalista, aquele ensino conteudista e tal. Às vezes a gente tem a tarde para fazer alguma coisa voltada para práticas e para desenvolver o pensamento do aluno, fazer com que o aluno tenha um pensamento crítico. A gente leva mais experiências da vida, coisa que às vezes fica muito na teoria e quando você vai ver na prática, fica algo muito diferente. O aluno vem mais em frente. E é isso que eu encontrei: essa diferença, essa ponte de teoria e prática, que às vezes nem tudo que está na teoria é o que a gente vai ver na prática. Às vezes, a gente tem um aprendizado bem melhor na prática do que na teoria.

Entrevistador: Em algum momento no estágio te fez repensar a tua forma de ensinar ou aprender? Consegue descrever? Algum momento, alguma experiência tua no estágio, que te fez repensar sobre isso?

Licencianda: Faz assim, porque é como eu te expliquei. Quando eu tentei ser essa professora mais tradicionalista, porque tem a educação tradicional, essa pautada em desenvolver esse teórico todo, aulas

de slides, muito conteúdo para o aluno, pouca prática, pouco desenvolvimento do pensamento dos alunos, eu precisei mudar. Quando eu fui para escolher essa escola, o motivo foi por ter que levar para ela, para aceitar todo o trabalho [...] os alunos ganham, na realidade, bem mais conhecimentos quando eu os levo para estudar a teoria e aplicar logo essa teoria nos laboratórios de química, quando eu faço a prática primeiro, e depois associo com a teoria. Eles aprenderam bem mais assim os assuntos que foram dados desde com a professora Izadora. Os assuntos que eu pude explicar, eles tiveram 80% de aprendizado em cima dele. Isso foi uma avaliação feita pela minha própria tutora, que ela viu que todas as aulas práticas, elas foram muito boas para os alunos assimilarem o assunto. Eu primeiro desenvolvi a prática, foi tipo um ensino reverso. Eu primeiro desenvolvi a prática e depois a gente trabalhava a teoria, aplicava a teoria para eles em sala de aula. E isso que eu percebi que eu deveria mudar. Porque no início do meu estágio eu estava pronta para dar aula. Então eu começava a enchê-los de teoria, teoria, teoria, teoria, e na hora da prova, eles não sabiam nada. Aí, isso fez eu mudar um pouco.

Entrevistador: Sobre as demandas reais na sala de aula, como você enxerga essa relação entre a tua formação acadêmica e essas demandas reais da sala de aula?

Licencianda: Nossa, a formação acadêmica, ela desenha uma coisa para a gente que é totalmente fora da realidade da sala de aula. Primeiro, o professor encontra muitas dificuldades. Uma delas é a motivação, porque eu trabalho com alunos adolescentes. A gente entra numa sala de aula com diversas personalidades: alunos interessados, alunos que não estão tão interessados. A gente tem que trabalhar alunos com realidades diferentes e o tempo de aula é muito curto, turmas muito cheias. Graças a Deus, eu estou numa escola, que tem uma relação muito boa: gestora, alunos, o professor, pedagogo. Ainda bem que eu tenho essa realidade, mas os meus amigos não têm essa realidade. Então é uma coisa muito diferente o que é explicado na faculdade com o que a gente encontra, por exemplo, nessa questão, nesse quesito tempo de aula e em turmas muito cheias. Assim, apesar de desenvolver meu trabalho muito bem com essas turmas, eu ainda acho que é um grande desafio. Ainda acho um desafio assim, tem que ter jogo de cintura para lidar com isso.

Entrevistador: Sobre o currículo, que profissional o currículo que norteia o teu curso, quer que você seja?

Licencianda: Ele quer que eu seja um profissional totalmente preparado, com outras formações além da graduação, para que eu possa ministrar aulas tanto para o ensino médio quanto para o ensino superior. Eu acho que é isso.

Entrevistador: E que profissional você quer ser?

Licencianda: Isso é até bem fácil de eu responder, eu quero ser uma professora construtivista. Quero ser uma professora motivadora e construtiva, e eu sei que no meio desse caminho eu vou ter um desafio muito grande. Aliás, eu estou tendo, mas me motiva muito, porque eu já estou tendo o feedback disso. Eu estou apenas há dois anos nisso, mas eu estou tendo um feedback muito bom dos alunos: "Aí,

professora, eu passei no vestibular porque a senhora me passou aquele conteúdo, a senhora me ajudou pelo WhatsApp, a senhora me ajudou na escola, a senhora passou lista de exercícios, a senhora me deu indicações". Então, esse tipo de profissional que eu quero ser. Apesar do desafio, eu quero estar sempre disposta a construir o pensar, o conhecimento no aluno.

Entrevistador: O currículo do curso te preparou para lidar com as diferenças no contexto escolar?

Licencianda: Eu posso dizer que, sim e que não. Porque certos assuntos, esses que você citou, sobre questão racial, questão sexual, questão de diferença social, ele é muito citado ao longo de certas matérias, mas, eu sinto que foi citado, foi estudado de forma muito rasa. Foi repassado de forma mais rasa. Então, eu acho que nós devemos nos preparar um pouco mais para o que a gente encontra, essas realidades. Eu vivia num mundo muito ilusório, achando que eu não ia encontrar tantas diferenças. E a gente encontra muita diferença na escola. É uma coisa assim que eu não consigo colocar em palavras, as vezes a gente encontra muita diferença, e às vezes é muito difícil para gente lidar. Eu dou aula numa sala que eu tenho que lidar com três alunos autistas, e, basicamente, o currículo do meu curso não me explicou sobre isso até agora. Nenhuma matéria falou, mas eu procurei ler, busquei me informar, eu acho que a gente tem que ter esse pensamento.

Entrevistador: Você identifica espaços no curso, além do estágio, e aí você pode incluir as outras disciplinas, que valorizam experiências diversificadas?

Licencianda: Eu consigo citar os projetos de extensão. Participei de projeto de extensão, no qual a gente levava o ensino da química de forma fácil, através de materiais do nossos usos cotidianos. E, através disso, a gente, além de levar o ensino da química, a gente ainda alertava de certas misturas, certos produtos, poderiam causar acidentes. E com isso, o nosso objetivo inicial era levar o trabalho, por ser um trabalho de baixo custo, para pessoas que não tivessem tanto acesso. Levar para as escolas, escolas públicas. No início, a gente ficou meio frustrada, porque foram as escolas que pouco nos procuraram. As escolas particulares nos procuraram, mas foi muito interessante, porque, através das escolas particulares, conseguimos até ir em fábricas. Das do distrito, que viram o nosso trabalho em rede social, nos chamaram para a semana de SIPAT, a semana de segurança, para explicar como é que a gente não poderia fazer o uso de produtos químicos, tipo aerossóis, dentro de casa, perto de fogo. E eu acho que isso foi um grande diferencial, porque o objetivo do nosso trabalho era levar o ensino da química com materiais do que a gente usa em casa. Materiais simples que a gente tem em casa, por exemplo, cintas de cinturas, alguns que pudessem produzir combustão, que pudessem causar alergia na pele. Eu ensinava todo o processo químico dentro disso. Então acho que foi uma grande diferença quando a gente levou o nosso trabalho já para explicar a maneira segura de se usar. Eu acho que foi um trabalho muito bom. A gente atingiu muitas pessoas, porque, depois de um tempo, a gente começou a receber convites para as escolas públicas, que era o nosso objetivo, eram as escolas públicas. Mas, inicialmente, a gente atingiu o maior número em escolas particulares, depois em fábricas, e depois em escolas públicas.

Entrevistador: Em relação à flexibilidade do currículo, o currículo é flexível para incluir ou incorporar essas vivências pessoais e profissionais que tu tens ou que você teve dentro da tua atividade prática na universidade e na escola?

Licencianda: O currículo ele é bem adaptável. Eu trabalho na área de química desde os meus 19 anos, então tem uns sete anos que eu trabalho nessa área. Então é super flexível para fazer projeto de extensão, para ir para o estágio, para eu trabalhar, porque me organizo de acordo com as minhas demandas no trabalho, e me organizo de acordo com as minhas demandas na universidade. Então, eu acho que o currículo, para o meu estágio e o meu trabalho, fica muito flexível para mim.

Entrevistador: Quais foram os maiores desafios que você enfrentou ao iniciar o estágio?

Licencianda: A aceitação deles [dos alunos]. Porque eles não dão muito valor para nós estagiários. Eu acho que foi um dos meus maiores desafios, a aceitação deles na sala de aula. Minha professora teve que conversar um tempo. Depois de um tempo, eles viram que eu só queria ajudar, agregar, e a professora já deixou eu ficar na sala com eles, conversar com eles. Uma das coisas que gerou chateação neles foi porque eu falei que eu não estava brincando, eu estava para ser avaliada por eles também, como professora, e que eu também poderia tirar a prova. Aí começaram a ficar chateados, porque eu comecei a tirar prova, começaram a colar. Conversei com eles: "Eu estou aqui para ensiná-los, eu estou para tirar dúvidas de vocês. Se vocês não colaborarem comigo, não tem como eu colaborar com vocês também. A partir daí eu comecei a construir uma confiança, e através da construção dessa confiança, é que eles passaram a acreditar mais em mim. Eu uso a palavra "acreditar" porque antes, até alguns deles falavam: "Ah, professora, a gente não acreditava", porque, "Entra estagiária". "Só vem a estagiária", eles falavam assim, então eu falei, não. Mas eu estou aqui justamente para aprender com vocês, e vocês aprenderem comigo sobre a teoria. Então, não tem essa, e aí eles passaram a ser mais abertos, então acho que isso foi um desafio, a construção da confiança com eles. A maioria não tinha, agora eles colocam a foto no WhatsApp, chamam de tia, essas coisas de aluno.

Entrevistador: Como você lidou com situações em que a teoria não se alinhava com a realidade da escola?

Licencianda: Justamente essas questões que eu te falei, que eu estava meio que fazendo um ensino reverso: primeiro a prática, e depois a gente ia ver a teoria. Uma das dificuldades foi a questão de material. A gente tinha a ideia, tinha aula toda dada, ficava para fazer, e os alunos se jogavam. Aí a gente falava para eles: "Gente, a gente precisa de material. Infelizmente, a escola só vai ceder o laboratório de ciências. A gente precisa desse material." E a gente solicitava, então, alguns alunos levavam, outros não. Aí a gente falava para eles: "A gente quer fazer uma prática com os seus alunos." Por exemplo, "Tem 55 alunos, mas outros não trouxeram. A gente pode dividir?" Aí a gente encontrava a mesma dificuldade para eles, quem trouxe, quem não trouxe. Aí a gente achava muito injusta essa questão. "Tá, vou fazer uma aula só pra quem trouxe, quem não trouxe." Às vezes, a professora, minha tutora, "tirava do próprio

bolso” para a gente realizar. Então, essa era a maior dificuldade, a escola não ter material para ceder para que a gente fizesse uma prática. Uma dificuldade muito frustrante, a gente adapta tudo, mas, no fim, é muito frustrante.

Entrevistador: Como você descreveria o papel do professor da disciplina de estágio na sua formação? No caso do professor da universidade.

Licencianda: O papel do professor é fundamental. Ele é um professor extremamente motivador. Ele é o professor que quero ser, porque ele é um espelho. Ele é um professor que retira as dúvidas, que está sempre ali à frente. É um professor disposto a te ajudar nas suas dúvidas. Fiz um estágio antes, com uma professora que era muito ruim o diálogo com ela. O professor do estágio agora, ele se abriu ao diálogo, ele se abriu a fazer com que o aluno dele construa o seu próprio pensamento, que o aluno siga com as suas próprias pernas, ele auxiliando ali, dando conselho, ajudando. Então, eu acho que está sendo de uma ajuda muito grande o professor de estágio. Ele está sendo um professor modelo, professor espelho para aquilo que eu quero ser dentro da sala de aula.

Entrevistador: Como você descreveria o papel do professor da escola onde você realiza o estágio?

Licencianda: O papel da minha professora também está sendo igual ao do professor do estágio. Ela é uma professora que ajuda, uma professora que aconselha, uma professora que está ali para tirar as dúvidas, totalmente construtivista, dá dicas de como você pode construir um bom plano de aula, dar uma boa aula. O papel dela, assim como do meu professor da universidade, é muito fundamental para a minha formação, está fazendo uma grande diferença.

Entrevistador: Para você, como é realizada a integração entre o professor da escola e o professor da disciplina? Você percebe alguma integração entre eles além da avaliação da regência?

Licencianda: Sim, até porque o meu professor é bem aberto. Ele tem seus contatos. A minha professora tutora da escola queira entrar em contato, tem alguma coisa para resolver, então, eu acho que é muito bom essa conversa e esse, esse jeito aberto que ele deixou para ela também, para ela tirar dúvidas, para ela enviar algumas coisas para ele. Eu acho que é uma ponte bacana entre eles, não, não tem dificuldade.

Entrevistador: O que você mudaria na integração entre a universidade e a escola em que você realiza o estágio, e entre o professor da disciplina e o professor da escola?

Licencianda: No caso da universidade e a escola que eu estagio, eu mudaria a burocracia, porque, querendo ou não, é muito burocrático, ainda mais agora nesse momento que eu estou estagiando. O sistema da UFAM, que é tudo eletrônico, é tudo difícil, às vezes a escola não recebe, a própria secretaria da UFAM é muito difícil, é muito demorado. Eu acho que mudaria, eu otimizaria esse tempo, essa demora e essa burocracia. Agora, entre os meus professores, eu acho que eu não mudaria, não mudaria muita coisa, não. Elas se deram bem em meio ao ter contato e em meio que tenham uma maneira muito parecida os dois.

Entrevistador: Se o teu trajeto formativo até aqui fosse um desenho ou um mapa, como você descreveria esse trajeto?

Licencianda: Eu não descreveria como linear. Foram altos e baixos, às vezes bem baixos, porque eu tive momentos em que na graduação, muita motivação, muita empolgação e a gente chega, eu vou ser professora. Tiveram professores que desmotivaram. Tiveram professores que fizeram que eu me sentisse bem inferior. Tiveram professores que me reprovaram sem nenhum diálogo. Tiveram professores também que me reconheceram. E, assim, foi um trajeto até aqui, muito de altos e baixos, mas também muito motivador. Eu, no meio desse percurso, eu não posso reclamar que eu não tive momentos assim de muito aprendizado. Isso realmente importou, isso realmente mudou, isso realmente vai fazer diferença na minha formação. Eu tive muitos momentos assim, mas eu posso definir que não foi o caminho linear e não foi um caminho fácil, porque formar alguém que vai formar pessoas com pensamentos críticos é também um pouco difícil.

Entrevistador: O que você mudaria no estágio ou no currículo da UFAM para melhorar a formação de professores de química?

Licencianda: Eu mudaria algumas matérias no currículo que, talvez, eu tiraria e incluiria outras. Alguma coisa muito voltada para inclusão social, trabalhar um pouco mais essas questões, porque hoje em dia a gente está pegando muito isso, inclusão, e a gente não é muito preparado. Realmente, o nosso curso aborda de forma muito branda, de forma muito rasa, mas a gente não é preparado para essas questões de inclusão. Então, quando a gente chega numa escola que a gente tem que lidar com certos alunos assim, a gente encontra desafios, às vezes, a gente não sabe como reagir. Então, eu acho que isso era uma coisa que eu mudaria, eu acrescentaria, tiraria umas matérias que para mim não fariam diferença. Acrescentaria um como materiais complementares. Eu colocaria porque fariam muita diferença.

APÊNDICE E – NARRATIVA TRANSCRITA (ALICE)

Entrevistador: Eu gostaria que você começasse falando a respeito da tua experiência de até aqui: onde estudou, em qual período da faculdade está, se possui outra formação além dessa e a escola em que você realiza o estágio.

Licencianda: Eu tenho 22 anos. Sou moradora aqui de Manaus, do bairro do Alvorada, e a minha trajetória escolar foi completamente em escolas públicas. Primeiro, estudei na escola Firme na Fé, no ensino fundamental. Depois, fui para a escola Francelina Dantas, no ensino fundamental II, e no ensino médio estudei na escola Severiano Nunes. Eu estou no 8º período de Química. Essa é a minha primeira graduação e eu acho que vai ser a única também. A escola em que eu estou fazendo estágio é a mesma em que eu estudei no ensino médio, a escola Manuel Severiano Nunes.

Entrevistador: Como você descreveria a tua experiência no estágio até agora?

Licencianda: A minha experiência foi muito satisfatória. Ela condizia com o que eu estava esperando, que no caso era um ensino mais simples e com bastante dificuldade, justamente por ser noturno.

Entrevistador: Quais conexões você percebe entre as teorias estudadas na licenciatura e a prática docente no estágio?

Licencianda: Eu percebi que a gente acaba tendo muita teoria na faculdade, mas que muitas vezes, por ser um ensino noturno, a gente não consegue aplicar na escola. Eu percebi também que a gente pratica muito um ensino tradicional. A gente aprende na faculdade que o ensino tradicional não é o mais adequado atualmente, mas quando chega na escola parece que é o único tipo de ensino que a gente consegue dar para eles. Quando eu fiz a disciplina com a professora x, a gente tentou fazer um ensino mais construtivista, de tentar trazer o máximo da realidade dos alunos para a escola, mas ainda assim é uma coisa muito difícil. Então, por mais que a gente tente, acaba que tudo sempre fica no ensino tradicional.

Entrevistador: Algum momento no estágio te fez repensar a tua forma de ensinar ou aprender? Descreva alguns desses momentos.

Licencianda: Nessa minha última regência, eu planejei três aulas com três tipos de assuntos diferentes. Não assuntos diferentes, mas contínuos. Eu não consegui dar esses assuntos porque a turma não conseguia acompanhar. Então, toda hora eu tinha que voltar e repetir, repetir, repetir a mesma coisa. Então, eu acho que, como uma forma de tentar driblar isso, eu estava tentando fazer mais experimentos, falar mais devagar e tentar falar o mais explicado possível. E, ainda assim, eu percebi que eles não entendiam muito. Aí, não tinha muito que fazer. A gente vai fazer o quê? Se a gente fala, fala, fala, e o aluno meio que não entende.

Entrevistador: Como você vê a relação entre a tua formação acadêmica e as demandas reais da sala de aula?

Licencianda: As demandas da sala de aula, dentro dessas disciplinas também que tem [disciplinas do curso], no Ensino Médio, com a realidade da escola etc. Eu percebi que, nas nossas disciplinas de química, de forma geral, a gente a vê de uma maneira muito aprofundada. Mas, na escola, a gente não consegue chegar nessa maneira aprofundada. Então, a gente fica tudo tendo o máximo superficial possível. Enquanto as matérias de educação, eu acho que a gente as aprende para uma forma de ensinar melhor. E até as metodologias que a gente está tendo ultimamente na educação, nas matérias que a gente tem, elas estão tentando trazer isso de que a gente tem que fazer um ensino mais construtivista e tal. E, pelo menos, eu vejo que elas servem mais para a gente ter uma paciência com os alunos e entender que eles têm dificuldade também. Mas, quando a gente chega na escola, a nossa paciência tem que ser dobrada. Porque eu acho que é muito difícil de lidar com os alunos, porque uns entendem, e são poucos, e a maioria não entende quase nada. Ou eles não querem entender mesmo, né? Então, eu vejo que a realidade que a gente estuda na UFAM, e a realidade que a gente tem na escola, são extremos.

Entrevistador: Que profissional o currículo que norteia o seu curso quer que você seja?

Licencianda: Nossa, eu nunca, o currículo, serve àquela matriz lá? Eu não saberia. Eu nunca nem abri o currículo.

Entrevistador: O currículo do curso te preparou para lidar com as diferenças no contexto escolar?

Licencianda: Eu acho que não me preparou, preparou, mas eu acho que ele tentou em algumas matérias. Tipo, na matéria de prática curricular, a gente tem muito isso de ver diferenças. Pelo menos, a professora que eu tive, ela entrava muito nesse tópico de que existem muitas diferenças dentro da escola e que a gente tem que saber lidar com elas. E eu acho que sim, de uma certa forma. A gente tem muito isso em instrumentação também. Mas, diferenças assim, não diferenças raciais, pessoas cegas, surdas, mas outros tipos de diferenças, sim. A gente não aprende a dar aula também para pessoas surdas, a gente não aprende a dar aula para eles. A gente aprende a dar aula de tipo sobre diferenças culturais dentro da sala de aula, tem diferenças de pessoas que têm mais acesso à educação, têm mais dinheiro, têm pessoas que têm menos dinheiro. São diferenças como essas, mas não diferenças assim de pessoas surdas ou mudas. O currículo não ensina a ensinar essas pessoas.

Entrevistador: Você identifica espaços no curso, além do estágio, que valorizam experiências diversificadas? Quais?

Licencianda: Não, não consigo.

Entrevistador: Como você avalia a flexibilidade do currículo para incorporar suas vivências pessoais e profissionais? Você consegue identificar se o currículo tem essa flexibilidade, ou não, ou tu precisas, propor aquilo que está estritamente definido no currículo e na grade curricular?

Licencianda: Isso [precisa propor aquilo que está estritamente definido no currículo e na grade curricular].

Entrevistador: Quais foram os maiores desafios ao iniciar o estágio curricular? Quando eu falo em desafios, eu falo em quaisquer desafios, não apenas relacionados à escola, pode ser desafios familiares, desafios em questão de transporte público, desafios para chegar na escola, burocracias etc. Quaisquer desses desafios são válidos.

Licencianda: Então, as questões das assinaturas foi um grande desafio, isso porque quem tem que assinar pra gente é a gestora. E, normalmente, as gestoras são pessoas mais antigas e elas costumam muito a olhar o e-mail, então a gente teve que, a toda hora, procurar ela várias e várias vezes para ela poder assinar o nosso termo. Sobre o transporte, a única coisa que eu tive dificuldade foi quando eu tinha aula que na UFAM, e eu tinha que chegar até o estágio. Porque é muito trânsito no horário que eu teria o estágio. Mesmo ele começando às 7 horas, eu tinha que sair daqui 5 horas da tarde. Quando eu estava em casa, não tinha esse problema, já que eu moro perto do estágio. No segundo estágio, eu tive muita dificuldade de encontrar um professor que quisesse ser o meu professor do estágio. Isso porque, parece que foi reduzido o tempo em algumas outras escolas lá, e vários professores foram pra escola que eu estava, e nisso, o tempo foi muito distribuído entre eles. Então, eu tive que perguntar para vários professores, e eles simplesmente não me quiseram. E aí, eu tive que, basicamente, implorar para um professor lá, porque senão, eu teria que ir pra muito longe de casa. Ele disse que tudo bem, mas que a gente teria só uma única aula de química na semana. Só uma turma. E aí, eu aceitei.

Entrevistador: Como você lidou com situações em que a teoria não se alinhava à realidade da escola?

Licencianda: Eu acho que eu não tive muito esse problema, até porque o meu professor, ele, ele dava mais aulas. Mas nas vezes que eu tive que ministrar, eu tentava fazer as coisas o mais simples possível. Tentar o básico do básico mesmo. Mas sem sair muito do contexto.

Entrevistador: Quais estratégias ou suportes, a UFAM ou a escola foram essenciais para superar esses desafios?

Licencianda: Na escola, não, nenhum deles deu auxílio de nenhuma forma, tanto a escola quanto a universidade.

Entrevistador: Como você descreveria o papel do professor da disciplina de estágio na sua formação?

Licencianda: Ele foi essencial. Os dois professores que eu tive, eles foram guias de verdade, de eu conseguir perguntar a eles o que eu podia fazer para melhorar. E o meu segundo professor, ele era muito aberto a mim, questões de ah, a gente está cansado, mas é assim mesmo. Todo mundo da noite é assim mesmo. E, às vezes, ele era até um pouco chato quanto a isso. Você quer realmente fazer isso?

Porque olha só, o aluno vai falar isso para você. Mas não liga, não, não liga, não. Então, eles foram essenciais na minha formação durante o estágio.

Entrevistador: Como você descreveria o papel do professor da escola onde você realiza o estágio?

Licencianda: Esse daí também foi um ótimo professor. Ele respondeu todas as nossas perguntas. A gente tinha várias dúvidas sobre os termos, sobre o que a gente fazer se a escola não aceitasse a gente, onde que a gente poderia procurar a escola. E ele sempre auxiliou muito a gente dando todas as ajudas possíveis e ajudando a gente ao máximo. Então ele também foi muito essencial.

Entrevistador: Para você, como é realizada a integração entre o professor da escola e o professor da disciplina? Você consegue identificar essa integração entre eles?

Licencianda: Além do que já é feito na regência? Essa integração, ela foi feita de forma virtual. Onde o professor me avaliou e ele acabou mandando de forma virtual para o professor minha avaliação que ele fez. O meu professor da escola para o meu professor do estágio da universidade.

Entrevistador: O que você mudaria na integração entre a Universidade e a escola em que você realiza o estágio, e entre o professor da disciplina e o professor da escola?

Licencianda: Bom, entre a universidade e a escola, eu não sei o que teria para mudar. Mas entre os professores, eu acho que o professor da universidade ele poderia fazer mais visitas. Ele poderia fazer pelo menos uma visita, para ver como que acontece a realidade da escola.

Entrevistador: Seu trajeto formativo fosse um mapa, como você o descreveria?

Licencianda: Um mapa? Acho que ele está sendo uma linha reta com alguns assim, quebra-molas.

Entrevistador: Quais foram os momentos de ruptura que você identificou ou passou durante o estágio?

Licencianda: Eu acho que quando eu quis usar a escola, ela tem um espaço bem amplo. A escola que eu faço o estágio. Eu quis usar determinado espaço da escola como laboratório maker, e a direção da escola não quis me ceder isso. Não quis de jeito nenhum. E eu achei isso muito errado, já que a gestão, a diretoria da escola e os professores, eles são uma via de mão dupla. Eles têm que entrar em consenso. Então, como que o professor ele deixa o negócio, ele apoia isso, mas a gestão não apoia? Qual que é o problema da gestão de deixar o professor usar? Então, foi algo que me deixou muito chocada. Também me deixou muito chocada quando a escola não deu nenhum tipo de assistência quando eu fui fazer algumas aulas práticas, então tudo eu tive que trazer da minha casa, sendo que muitos materiais, eu sabia que tinha na escola, mas tudo eu tive que trazer de casa, isso porque a escola não quis ceder para mim. Então, foram momentos assim, bem difíceis.

Entrevistador: O que você mudaria no ECS ou no currículo da UFAM para melhorar a formação de professores de Química?

Licencianda: No currículo não mudaria nada. Eu acho que está um bom currículo. Mas no estágio, eu acho que eu mudaria a gestão. Eu acho que a gestão da escola, ela tinha que entrar em um consenso melhor com os professores, e não só com o professor de química, mas com todos os outros professores. Eles tinham que dar mais acessibilidade também aos outros espaços. Porque não faz sentido a escola ter um laboratório maker e o estagiário, quando quiser usar, não poder usar o laboratório maker. Ou a escola ter vidrarias, e impedir justamente as pessoas que usam esse tipo de objetos, de usarem. Então, isso seria uma coisa que eu mudaria.

APÊNDICE F – NARRATIVA TRANSCRITA (ANNA)

Entrevistador: Gostaria que você falasse um pouco sobre a tua experiência até aqui: onde você mora, onde você estudou, em qual período da faculdade você está, e se possui outra formação acadêmica além desta e a escola em que você realiza o estágio.

LICENCIANDA: Então, eu estudei em várias escolas, na verdade, quando eu era mais nova. Estudei no SESI, no IBAS, eu estudei no Latu Senu e estudei no CMPM, estudei em muitas escolas conta da minha família, que mudava de casa muitas vezes. Eu terminei o meu ensino médio no CMPM 1, em Petrópolis. E assim, de início, eu não tinha pensado na química. Na verdade, eu comecei a pensar na química no segundo ano do ensino médio, que eu tive aula uma professora que era apaixonada pelo que ela fazia e ela, conseqüentemente, passava essa paixão dela para a gente, para os alunos. Tanto é que eu e uma amiga minha da minha sala, na época, na escola, nós duas fizemos e passamos para a licenciatura em química na UFAM, a gente até começou juntas e tal, mas ela desistiu no meio do caminho. Mas é basicamente isso: a minha família é basicamente médica, engenheiros e advogados. Eles nunca foram muito a favor da profissão que eu escolhi, da faculdade que eu escolhi, mas eu escolhi mais porque sou eu que vou fazer, não são eles, né? Então, assim, a minha mãe meio que relutou no começo, até hoje ela reluta um pouco, ela fica meio: "Ah, mas o que é que você vai fazer? Não sei o quê". Mas ela já está aceitando mais. Como eu estou desperiodizada, em razão da pandemia que veio, desperiodizou todo mundo e dois anos depois da pandemia, porque quando veio a pandemia, a gente não voltou direito. Em 2021, foi voltar mais ou menos ali para 2022. Em 2022, a minha avó e meu pai morreram, então foi, assim, um baque muito grande para mim, eu não conseguia fazer nada. Então, eu tranquei, não, eu não tranquei, eu só, tipo, estava fazendo uma matéria por período ou duas matérias por período, então eu dei uma atrasada legal. Então, neste período, eu estava fazendo o estágio 2, metodologia e laboratório de física 1, que era o que faltava para mim. Então, agora, só o que falta para mim é estágio 3 e TCC1, e o estágio 4 e TCC2. Assim, eu estou no 14º período. Estou quase para atingir o máximo. Como eu já vou me formar ano que vem, acho que não vai ter tanto problema. A escola onde eu realizo o estágio é aqui perto da minha casa, é a Francisco de Albuquerque. Eu faço PIBID também. Além do estágio, eu também faço PIBID, só que eu já fiz PIBID, se eu não me engano, foi 2022, 2023. E eu fiz nessa mesma escola. Então, eu já conheço as professoras, o gestor mudou várias vezes nesses períodos que eu estava, do PIBID passado, nesse PIBID agora. Eu até perguntei para o professor Gean, se teria algum problema, que eu estava fazendo PIBID nessa escola, teria algum problema de eu fazer o estágio também. E ele falou que não, aí eu falei: "Então, tá bom, né, tranquilo". Estava fazendo eu e a Rebeca nessa escola, só que a gente quase nunca ia nos mesmos dias, porque ela tem uma rotina diferente da minha. Mas, assim, a professora, já conheço ela há bastante tempo, a gente se entende bem, a gente ajuda uma à outra, às vezes eu peço ajuda dela para fazer alguma coisa, ela pede minha ajuda. Então, assim, querendo ou não, eu já estou há um tempo com ela lá, e nesse estágio 2, eu não consegui fazer a

minha regência, mas, assim, durante todo esse tempo, eu já tive algumas regências com eles. Eu já dei aula para alguma turma, porque ela sempre fica com os terceiros anos, em química é sempre os terceiros anos. Então, desde o PIBID passado, a gente está acompanhando essas turmas com ela. Obviamente, sempre são turmas diferentes, mas sempre acompanhando com ela.

Entrevistador: Como você descreveria a sua experiência no estágio supervisionado até agora?

LICENCIANDA: Olha, para te falar a verdade, eu não vi muita diferença do estágio um e do estágio dois. Eu não vi muita diferença no que eu já vivia como estudante de PIBID. Porque, assim, é basicamente a mesma coisa que a gente faz, a única diferença é que agora é obrigatório. No PIBID não é obrigatório, a professora quer e incentiva a gente a fazer isso. A dar nossa própria aula, ela fica acompanhando a gente e tal. Eu, de verdade, como eu já estou muito familiarizada com essa escola, não é uma coisa surpreendente, uma coisa nova para mim. Então, eu fazia PIBID dois anos atrás, três anos atrás, e estou fazendo PIBID esse ano de novo e consequentemente, é na mesma escola. Então é uma experiência comum para mim já, mas sempre são turmas novas. Então, sempre tem sempre uma experiência nova para gente conhecer cada aluno como que é, como cada aluno funciona, como cada turma funciona. Então, assim, tem, mas tem turmas que participam mais, tem turmas que quase não participam, tem turmas que é um meio termo. Tem gente, dentro dessa turma, tem gente que está engajada, que participa, que pergunta, e tem outras pessoas que não estão nem aí. Mas, assim, é uma experiência, sempre uma experiência. O tema do TCC que eu estava querendo fazer, é mais ou menos isso. A gente precisa conhecer os alunos para entender a realidade de vida deles. Porque não adianta a gente querer passar uma aula expositiva, por exemplo, para alunos do turno matutino, e querer que ele preste atenção, se esse aluno, ele não dormiu, se esse aluno não comeu em casa, se esse aluno só vai para escola para comer, porque tem comida na escola, se ele só vai para escola porque ele tem pais na escola, porque, tem muita briga em casa. Então, a gente tem que saber lidar com essas realidades também, que são completamente diferentes da nossa, são muito diferentes. E, assim, é uma escola pública. Então, na maioria das vezes, vão ter esses casos de alunos que só vão para escola para comer. Porque, assim, eles não estão preocupados com a química, eles não estão preocupados com a biologia, eles estão preocupados em ter alguma coisa pra comer, em conseguir trabalhar de tarde. Tem um aluno que era da tarde. Ele passou para a manhã e pediu para a mãe dele para ir pela manhã, porque ele precisava trabalhar à tarde. Então, ele trocou de turno na escola só para conseguir trabalhar à tarde, para ajudar em casa.

Entrevistador: Quais conexões você percebe entre a teoria estudada na licenciatura e a prática docente no estágio? Qual é a relação? Quais conexões você percebe entre essa teoria e essa prática?

LICENCIANDA: Bom, a teoria é sempre, na maioria das vezes, linda. A gente pensa assim: a gente vai dar esse assunto para essa turma e tal, eles vão aprender, vão fazer a prova. Mas na prática é

completamente diferente. A gente vai dar essa aula e alguns alunos vão ter mais dificuldade de entender do que outros, alguns alunos vão entender. A maioria das vezes, esses alunos que entendem mais rápido são alunos que fazem cursinho fora. São alunos que estudam muito em casa, assim, que têm uma base familiar boa também, que colocam eles só para estudar, não para trabalhar. Então, é muito diferente, é totalmente diferente, na verdade, a teoria e a prática.

Entrevistador: Algum momento no estágio te fez repensar a tua forma de ensinar ou aprender?

LICENCIANDA: Sim, com certeza. Eu não lembro em que momento foi, mas, meio que, foi uma virada de chave na minha cabeça, que assim, a professora, ela estava ministrando uma aula expositiva. E quando eu olhei para a turma, eu estava preenchendo o diário digital dela. Eu olhei para a turma, não tinha quase ninguém prestando atenção, quase ninguém, todo mundo no celular, todo mundo conversando, eu fiquei assim: "Meu Deus, por que eles não prestam atenção? A professora está aqui explicando, está dando o máximo de si, está dando tudo de si." Então eu falei assim: "Professora, e se a gente fizer uma aula no laboratório?" A gente foi fazendo, planejando e levamos os alunos para o laboratório. Foi muito diferente. Foi muito diferente. Os alunos, eles estavam com o celular, mas eles estavam com o celular gravando os experimentos, gravando as coisas. Eles não estavam mexendo no celular, não prestando atenção na aula. E assim, é uma turma, toda a turma lá é muito cheia, são mais de 30 alunos. O laboratório de lá não é tão grande, ele tem três ilhas, que dá para colocar uns 10 alunos em cada bancada, mas ainda fica uma baderna. Então, a gente tem que ver bem, ver o horário, para levar metade da turma para o laboratório, metade da turma fica na sala. E, no outro dia, numa outra aula, metade, essa outra metade da turma que ficou na sala vai para o laboratório, e a que foi para o laboratório fica na aula, na sala de aula. Então, são coisas que a gente tem que ir adaptando para ver como eles vão se saindo em relação à nossa adaptação

Entrevistador: Como você vê a relação entre a sua formação acadêmica, não só do estágio, e as demandas reais da sala de aula?

LICENCIANDA: Entrei na faculdade em 2019. Foi 2019 inteiro, fazendo o primeiro período, segundo período, fazendo tudo direitinho, matéria atrás de matéria e periodizada. Só que chegou à pandemia, e deu aquela balançada e eu fazia uma matéria aqui, depois uma matéria ali. Então, nesse meio tempo, eu pensei em várias vezes em trocar de curso, em desistir do curso, porque eu ficava assim: "Mas o que é que eu estou fazendo aqui?". Mas como eu estava trabalhando, eu não tinha tempo para estudar, não tinha tempo para fazer nada direito. Então, eu fiquei pensando: "O que é que eu estou fazendo aqui? O que é que eu estou fazendo da minha vida?" Do meio do ano passado para o final, eu consegui ter um tempo a mais para estudar, ter um tempo a mais para ir para a faculdade. Então, eu meio que passava quase o dia inteiro na faculdade, o começo do ano de 2024 também. Então, eu consegui voltar a ter gosto pela faculdade. Então, eu acho que tudo isso influencia, tanto na minha formação, quanto na minha

experiência na prática do estágio.

Entrevistador: Que profissional o currículo que norteia o teu curso, quer que você seja? Você chegou a abrir o currículo do teu curso e verificar, por exemplo, o perfil de profissional que o currículo quer formar ao final dos períodos?

LICENCIANDA: Não, nunca cheguei a abrir, não.

Entrevistador: E que profissional você quer ser?

LICENCIANDA: Cara, muito, muito complicado essa pergunta. Mas assim, eu entrei na faculdade pensando na minha professora do segundo ano, eu pensei: "Eu quero ser que nem ela." Eu quero ser, assim, ela, eu quero ser tão apaixonada pela minha profissão que eu demonstre essa paixão para outras pessoas. Basicamente isso.

Entrevistador: O currículo do curso te preparou para lidar com as diferenças no contexto escolar, e de que forma?

LICENCIANDA: Então, essas diferenças a gente encontra muito facilmente na sala de aula, na escola. O currículo, de certa forma, me preparou. Eu vejo pelas aulas que eu tive, por exemplo, com a professora X, com a professora X. Elas, elas são muito voltadas a essa parte de que a gente vai ter, uma ou outra dificuldade, que a gente vai precisar saber lidar em relação a isso, em relação às diferenças. Em relação a uma criança sofrendo bullying, sofrendo discriminação. Mas a gente só aprende na prática. Quando a gente vê acontecendo, a gente vê que está acontecendo aquilo na nossa frente, a gente fica assim indignado, e a gente precisa fazer alguma coisa para mudar aquilo. Mas é muito mesmo na prática.

Entrevistador: Você identifica espaços no curso, além do estágio, que valorizam experiências diversificadas?

LICENCIANDA: Sim, eu acho que a maioria das disciplinas pedagógicas, elas trazem um pouco disso. Mas assim, eu acho que não fica tão amplo quanto o estágio. Mas elas trazem um pouco disso, sim. Eu estudei em várias escolas, conheci vários tipos de pessoas. Uma diferença gritante, a gente vê, de classes sociais, assim, de um colégio Latu SENSO para um SENPM da vida. Então, quando eu estudei no latu SENSO, eu dou graças a Deus que nenhum dos meus amigos, dos meus colegas na escola, eram assim, riquinhos, metidos e não gostavam de pessoas que eram de baixa renda ou renda média. Mas querendo ou não, existe isso. É uma coisa que a gente sabe que existe. É uma diferença gritante, mas como eu conheci vários tipos de pessoas, acho que isso foi importante para mim.

Entrevistador: Quais foram os maiores desafios que você enfrentou ao iniciar o estágio?

LICENCIANDA: Eu acho que é a parte da regência. Porque a gente nunca está muito acostumado. A gente quase nunca está preparado para isso. Essas turmas que estavam na escola, quando eu estava fazendo estágio, sempre foram muito receptivas com todos os estagiários da professora, todos os alunos de PIBID. Então, sempre foi muito tranquilo gente conseguir fazer essa regência. Mas eu acho que é

sempre um desafio, é sempre uma dificuldade nossa.

Entrevistador: Como você lidou com situações em que a teoria não se alinhava à realidade da escola?

LICENCIANDA: A gente tem que ter uma boa cabeça para conseguir lidar. Um exemplo disso é que teve uma vez que eu estava fazendo PIBID, e eu não lembro qual foi a situação que aconteceu, mas que a professora mandou um aluno ficar sentado. Acho que ele estava fazendo baderna, fazendo alguma coisa. E aí o aluno vem e fala assim, no meio de todo mundo, depois que aparece morta, não sabe por quê. Aí, assim, são situações que a gente fica meio nervosa. A gente fica meio assim, meu Deus, o que vai acontecer, o que pode acontecer. E foi bem naquela época que estava todo mundo comentando sobre massacre. Então a gente já pensou em muitas coisas. Mas assim, são situações que a gente precisa estar com a cabeça boa, a gente precisa estar, com a cabeça bem madura para saber lidar com essas situações.

Entrevistador: Como você descreve ou descreveria o papel do professor da disciplina de estágio na sua formação?

LICENCIANDA: Eu acho que é um papel importantíssimo, porque, querendo ou não, a gente pegando uma pessoa que nunca fez PIBID, nunca fez residência pedagógica, é a primeira vez que essa pessoa vai ter contato com a escola, que ela vai ter contato com a regência. Então, assim, é um papel super, hiper importante, porque meio que ele vai ensinando de pouquinho em pouquinho como deve ser feito, vai acompanhar como deve ser feito, o que a pessoa deve fazer, o que a pessoa deve apresentar, o que ela deve ministrar na aula. Então, acho que é muito importante.

Entrevistador: Como você descreveria o papel do professor da escola, onde você realizou o estágio, no caso, do teu professor regente?

LICENCIANDA: Eu também considero muito importante. Eu acho que, como eu posso explicar, são professores e professoras. Eu acho que eu dei a sorte de ter uma professora da escola muito maravilhosa, muito compreensiva. De vez em quando, assim, eu não poderia ir para a escola porque eu tinha algum compromisso no trabalho, aí ela super compreendia, me entendia, sabia que era complicado. E assim, um dia que eu não fui, por exemplo, na outra semana, eu faria, eu iria duas vezes na semana, ou eu faria alguma coisa em casa mesmo, algum trabalho que ela passaria. Então, eu acho que é muito importante também, é muito importante essa professora ou esse professor entender a realidade do aluno da graduação. Porque, na maioria das vezes, esses alunos trabalham, têm compromisso, mas eles não podem deixar de lado o estágio. Ele não pode também deixar de lado, fazer de qualquer jeito. Mas, assim, sempre ter uma pessoa te apoiando é sempre muito bom também.

Entrevistador: Para você, como é realizada a integração entre o professor da escola e o professor da disciplina? Você consegue perceber essa integração entre eles? Vocês se reúnem para discutir

a formação de vocês? Tem alguma coisa nesse sentido?

LICENCIANDA: Eu não sei. Porque assim, eu acho que fica muito corrido o dia a dia. Então, a gente acaba não conversando muito sobre isso. Mas eles sempre tiveram uma relação boa, eu acho.

Entrevistador: O que você mudaria na integração entre a universidade e a escola em que você realiza o estágio, e entre o professor da disciplina e o professor da escola?

LICENCIANDA: Acho que eu não mudaria nada. Porque, assim, por exemplo, o professor X, logo no início, no primeiro estágio, porque a nossa disciplina é à noite. E eu já estava fazendo PIBID, o PIBID eu faço de manhã. E aí, à noite fica muito complicado para mim, para eu sair da minha casa e ir para uma escola que, querendo ou não, a maioria das escolas, à noite, são EJA. Então é muito complicado. Aí eu perguntei para o professor se a gente poderia escolher a escola, poderia escolher o horário, e ele falou: "O que for melhor para vocês." Então, já é uma coisa muito boa. Tem professores que não aceitam isso, que falam: "Não, o horário da disciplina é à noite, é toda quinta-feira à noite. Então, você vai precisar ir para a escola toda quinta-feira à noite." Então, assim, querendo ou não, isso é muito bom. Já ter essa integração, essa, esse apoio, né, do professor, da professora. Acho que eu não mudaria nada, não. Pelo menos, na minha experiência com o professor X..

Entrevistador: Se seu trajeto formativo fosse um mapa, como você o descreveria? Ai, não sei. Se fosse desenhar um mapa dessa, dessa, dessa tua trajetória acadêmica até aqui, desde o início, até aqui. Como você acha que seria esse mapa?

LICENCIANDA: Não sei, eu acho que no primeiro ano eu colocaria, assim, uma, não sei, um desenho de uma pessoa muito feliz e muito animada com a faculdade, muito engajada, quer aprender muito. E aí vem a pandemia, aí começa a ficar um pouco mais desencorajada, a ficar um pouco mais reclusa. Aí lá para o final dos períodos, que ela volta a ter esse brilho, esse brilho, assim, essa vontade de entender o seu curso, tudo mais.

Entrevistador: Quais foram os momentos de ruptura ou transformação que você identificou ou passou durante o estágio?

Entrevistada: Então, eu acho que não tem um momento específico, é mais a gente na prática, a gente entendendo como que a teoria se aplica na prática. Então, a gente sempre tem muitas disciplinas que falam que a aula expositiva nem sempre é uma boa coisa, mas, querendo ou não, no nosso curso nós temos disciplinas que são, por exemplo, disciplinas de cálculo, disciplinas de química orgânica, disciplinas de conhecimento específico. A maioria das vezes é ministrada por um professor que não teve disciplinas pedagógicas. E é sempre uma aula expositiva, é sempre uma aula muito chata, é uma aula com prova. Então, assim, a gente vê acontecendo é muito diferente. Então, a gente meio que pega, entre aspas, um trauma disso, com esses professores que, na nossa cabeça, eu acho que eles são sempre muito presos a isso: aula expositiva, prova, aula expositiva, prova. É só isso que define o aluno, é a nota da prova e só. Porque a gente fica meio que "com trauma disso", então a gente quer mudar isso quando for

a nossa vez.

Entrevistador: O que você mudaria no estágio ou no currículo da UFAM para melhorar a formação de professores de química?

LICENCIANDA: Eu acho que, por exemplo, a gente vê, eu lembro que teve um período que eu só fazia disciplina de conhecimentos específicos. Disciplinas de química, química orgânica, inorgânica, essas coisas. Então, eu acho que assim, todo período poderia ter pelo menos uma, todo período poderia ter, pelo menos, uma disciplina pedagógica.

APÊNDICE G – NARRATIVA TRANSCRITA (ELLEN)

Entrevistador: Fale um pouco sobre sua experiência até aqui, onde mora, onde estudou, em qual período da faculdade está, e se possui outra formação além dessa.

LICENCIANDA: Eu sou daqui de Manaus. Eu fui criada com a minha avó, e eu tenho na minha família, minha prima, que está se formando em pedagogia, e os meus irmãos, que são assim, inspiração na parte de licenciatura para mim. Meu irmão, ele está se formando em matemática e a minha irmã é formada em pedagogia. Eu fiz técnico em paisagismo com ensino médio, mas foi no tempo da pandemia, então, assim, foi mais online do que presencial. Mas eu tenho esse técnico em paisagismo, mas eu não segui a carreira. Eu tenho atualmente 22 anos, e estou no oitavo período da faculdade.

Entrevistador: Como você descreveria sua experiência no estágio até agora?

LICENCIANDA: Tem sido uma experiência bem diferente. A gente pega o estágio agora quase no final da faculdade, e eu só tinha entrado na sala de aula no PIBID, que é o de iniciação à docência. E eu voltei para a escola agora no estágio. No início, foram vários desafios, mas tem sido uma experiência boa, que tem feito eu testar se realmente eu quero a licenciatura. Mas eu tenho vivenciado várias experiências, em questão de conviver com os alunos, a história de cada aluno, tem feito eu compreender realmente como a escola funciona, não é só ensinar ali, mas é saber a história de cada um.

Entrevistador: Quais conexões você percebeu entre a teoria estudada aqui na faculdade e a prática docente no estágio?

LICENCIANDA: Acho que a teoria e a prática. Eu acho que o que eu mais observei foi a questão de realmente não fazer uma aula de qualquer jeito. Seria uma aula tradicional. Que a gente tem que realmente fazer uma aula que possa envolver eles, para que eles consigam aprender, foi essa mais a teoria que estão ensinando aqui, eu estou tentando ver na escola.

Entrevistador: Algum momento no estágio te fez repensar a forma de ensinar ou aprender?

LICENCIANDA: Eu acho que foi quando eu vi, no caso, eu faço no noturno. Quando eu vi poucos alunos. No noturno, eu vi assim que o cansaço deles, à noite, então, foi o momento que eu vi a minha maneira de ensinar, que eu não podia também levar esse tradicional comigo. E acho que é isso mesmo.

Entrevistador: Que profissional o currículo que norteia o teu curso aqui da UFAM quer que você seja? Você já deu uma olhada no currículo?

LICENCIANDA: Não, não olhei. O perfil de professor que o currículo diz? Não olhei. Não.

Entrevistador: O currículo do curso te preparou para lidar com as diferenças no contexto escolar?

LICENCIANDA: Eu acho que a gente tem mais isso na prática mesmo. Quando você chega lá na sala de aula. Eu não tinha ideia de que seriam poucos alunos mesmo. Foi uma das maiores experiências, foi tipo, chegar e ter poucos alunos mesmo. Quase vazio. Então, acho que foi algo mais na prática mesmo.

Entrevistador: **Você identifica espaços no curso, além do estágio, que valorizam experiências diversificadas?**

LICENCIANDA: Eu consegui observar pela iniciação à docência e por outros projetos que a gente vai até a escola mesmo. Mas sempre lá na escola.

Entrevistador: **Como você avalia a flexibilidade do currículo para incorporar suas vivências pessoais e profissionais?**

LICENCIANDA: Sobre essa [formação], essa que eu tenho, não.

Entrevistador: **Qual o maior desafio que você enfrentou ao iniciar o estágio?**

LICENCIANDA: O meu primeiro desafio, na verdade, foi encontrar a disponibilidade para me aceitarem no estágio. No caso da escola. Porque não tinha professor para química.

Entrevistador: **Como você lidou com as situações em que a teoria não se alinhava na realidade da escola?**

LICENCIANDA: Bom, eu fui realmente perguntando do professor que estava me acompanhando no estágio, no dia a dia. A pessoa que tinha realmente a prática na escola, já tinha aquele convívio.

Entrevistador: **Quais estratégias ou suporte da UFAM ou da escola foram essenciais para superar os desafios?**

LICENCIANDA: Eu acredito que o suporte mesmo, foi eu ter ido para essa outra escola que eu consegui realizar o estágio, por terem me aceitado bem tranquilos, apoiado o estágio e terem feito essa motivação.

Entrevistador: **Como você descreveria o papel do professor da disciplina de estágio na sua formação, no caso do professor da universidade?**

LICENCIANDA: Bom, ele tem sido um professor que ele realmente faz a gente se desenvolver muito, sair muito desse tradicional. Então, eu acredito que esse é o foco principal.

Entrevistador: E do professor da escola?

LICENCIANDA: O professor da escola tem sido alguém que leva muito, muita essa tranquilidade do ensino. Então, me repassa também essa tranquilidade para estar na escola.

Entrevistador: **Para você, como é realizada a integração entre o professor da escola e o professor da disciplina?**

LICENCIANDA: Como assim essa integração?

Entrevistador: Como se houvesse um tripé, um triângulo entre você, o professor da escola e o professor da universidade. Então, como que você percebe essa integração entre eles? Existe a integração?

LICENCIANDA: Eu não sei dizer muito se há. Que eu sei, às vezes, é a parte deles nos avaliarem. Eu sei que o professor já foi na escola, teve esse contato com cada professor, o que eu sei é isso [quando ocorre a regência, a avaliação dos alunos].

Entrevistador: O que você mudaria na integração entre a universidade, a escola em que você realiza o estágio e entre o professor da disciplina e o professor da escola?

LICENCIANDA: Acho que seria mais essa questão de analisar as escolas para estágio mesmo. Isto é, as escolas que as alunas podem realizar o estágio.

Entrevistador: Se seu trajeto formativo fosse um mapa, como você o descreveria?

LICENCIANDA: Conexões inesperadas. Conexões inesperadas. É, porque realmente, eu vejo essa necessidade imensa nas escolas, no ensino, e principalmente na área de química.

Entrevistador: O que você mudaria no estágio ou no currículo da UFAM para melhorar a formação de professores de química?

LICENCIANDA: Preparar melhor a gente para essas experiências. Acho que trazer um pouco mais para o início da faculdade do que só para o final, porque a gente passa por tantas outras matérias e acaba tendo esse impacto no final, que a gente já está quase terminando o curso. Trazer para o início um pouco dessa realidade mesmo que é a escola. Da experiência da escola. Não necessariamente um estágio para o início, pode ser em outra matéria, por exemplo, fazer, assim como as outras faculdades, outros cursos fazem, uma visita. Então, a gente também pode ter, assim, uma visita nas escolas.

APÊNDICE H - NARRATIVA TRANSCRITA (IDA)

Entrevistador: Fale um pouco sobre a sua experiência, onde estudou, a escola onde atualmente realiza o estágio e se essa é a sua primeira faculdade.

LICENCIANDA: Eu fiz ensino médio em escola técnica, no IFAM, fiz mecatrônica, nada a ver com química. Durante o ensino médio eu nunca quis química, nunca pensei em química na minha vida. Eu só fui para química porque eu queria medicina, mas porque eu não tive uma referência na mecatrônica, já que nenhum professor meu era mulher. Então era um lugar que eu não me via futuramente, porque não tinha nenhuma referência pra dizer assim, aqui é um lugar que eu pertença. Então eu fui me interessando mais pelos cursos da área da saúde e como eu não tinha nenhuma base de química, nenhuma base de biologia no IFAM, já que o curso técnico que eu fazia era muito voltado para as engenharias, física, matemática. Eu resolvi fazer um técnico em química para eu ter uma minha base assim para poder conseguir para ir para os cursos da área da saúde, foi aí que eu entrei no técnico em química. Determinando momento eu falei que eu não queria mais tentar cursar medicina aqui, porque eu já estava com 20 e pouquinhos anos na época, então eu fui morar em Buenos Aires, quase 1 ano lá. Temperes do destino me trouxeram de volta, foi quando passei a trabalhar na UEA como técnico no laboratório de ensino como bolsista. E estou na UEA até hoje. Quando eu voltei já voltei desgostosa demais da área da saúde, foi então que passei a fazer licenciatura. Eu só escolhi licenciatura, porque era um curso integralmente noturno e como a minha conjuntura tinha mudado, eu precisava me bancar, então era o curso que cabia para mim aqui naquele momento, então eu falei: “ah, vou fazer licenciatura”. Conversei com a minha mãe, com a minha chefe, que também falou que se arrependia muito de não ter feito licenciatura e que era melhor a licenciatura, que eu me dava bem dando aula. Quando eu entrei começou a pandemia, porque sou da época da pandemia. Nesse período fui fazer técnico em patologia clínica, porque a maioria dos editais de concurso era para técnico em análise de clínicas. Então eu falei: “ah, não vou ficar dando murro em ponta de faca na química, vou fazer outro técnico. E então comecei. Fiz técnico em análises clínicas no CETAM, e através desse técnico eu fiz o concurso da SEMSA e passei. Hoje sou funcionária pública da secretaria municipal de saúde, técnico em patologia. Então foi aí que eu passei a pensar que dava para concluir tranquilo a licenciatura. Como eu sou 20h lá na SEMSA, eu trabalho de manhã na UEA e de tarde eu vou pra SEMSA e de noite eu vou para a UFAM. Essa geralmente é a minha rotina. Em relação ao estágio, eu peço licença da UEA para sair na sexta-feira mais cedo. Quando eu entrei na SEMSA parei um ano a licenciatura, porque eu trabalhava em posto de coleta, já que eu fui lotada no outro lado da cidade, eu moro em Petrópolis e fui lotada no Lago Azul, depois Cidade Nova e Cidade de Deus. Então nesse período eu não estava rendendo nada na UFAM e foi por isso que tranquei por 1 ano. Então eu retornei no semestre passado para o estágio I. Agora estou no estágio II e pretendo me formar no final do ano que vem. Basicamente é essa minha trajetória acadêmica e de vida com a UFAM.

Entrevistador: Como você descreveria a tua experiência no estágio supervisionado até agora?

LICENCIANDA: Experiência é bom assim, mas é algo que meio que eu já esperada. Nada glorioso. Já espera a rotina, as dificuldades que a gente vai ter que enfrentar como docente. Nunca romantizei, por exemplo em aplicar um plano de ensino lindo belo. Nunca tive esse entusiasmos com aplicação de certos planos de ensino. Eu faço porque é algo que eu querendo ou não, me impõem. Como eu costumo falar, que é algo que eu nunca vivi durante toda a minha trajetória acadêmica as coisas que eu vejo hoje na licenciatura, então para mim é tudo muito utópico, porque a gente não vê os professores que estão na graduação, fazendo aquilo que a gente é cobrado a fazer.

Dentro dessa minha experiência no estágio, também não vejo as coisas que eu sou cobrada a fazer dentro da licenciatura, porque as aulas e a prática são sempre muito tradicionais, aulas expositivas, não tem nada de novo e é sempre a mesma coisa na escola.

Entrevistador: Como você percebe essa conexão entre a teoria que é estudada na licenciatura e a prática docente no estágio?

LICENCIANDA: Como eu falei, para mim é extremamente utópico. Realmente, dentro do estágio e da universidade, são raríssimos os professores que fazem alguma coisa diferente. São sempre aulas expositivas, é muita prova, é muito trabalho. Beleza, tem que ser assim, mas então por que eu tenho que fazer diferente, por que eu que tenho que mudar o mundo? Então são coisas assim que eu fico me perguntando, por que todo mundo faz sempre o mesmo do mesmo e eu tenho que fazer a diferença? Então é a rotina, as pessoas vão sempre deixar levar pela rotina, é cansativo, é exaustivo ficar pensando em outras práticas, corrigindo outros tipos de prática, exigindo de professores, algumas vezes de alunos. Os alunos, às vezes nem gostam desse tipo de coisa, nem entendem que isso seja realmente uma prática avaliativa ou algo que eles tão aprendendo, para muitos deles é só brincadeira. É essa a minha visão até o momento desse tópico sobre o estágio. No estágio não muda muito isso, ficamos na aula expositiva, cobra caderno, cobra que os alunos copiem, cobra prova. Nesse plano de aula que eu fiz para a regência, coloquei um joguinho para ver se teria algum engajamento, mas eles não se interessam muito. Mas isso não é algo específico da química, é inerente deles e são raros os alunos que manifestam interesse na disciplina e naquele ambiente ali. Ainda mais porque a escola onde eu faço estágio é integral, então eles passam o dia inteiro ali. A diversão deles é jogar vôlei no final da tarde, então a gente precisa competir com o vôlei e com o professor de educação física.

Entrevistador: Algum momento no estágio te fez repensar a tua forma de ensinar ou aprender?

LICENCIANDA: Sim, muita muitas vezes. A forma que eu aprendi e venho aprendendo, me faz repensar se eu sou uma boa professora. A última vez eu dei distribuição eletrônica pra eles, porque a professora teve um problema, então eu fui lá ministrar distribuição eletrônica. Me achei a mais chata das pessoas, porque era um desinteresse, aí eu falei: “meu Deus, eu devo ser horrível como professora,

porque era é muito desinteressante para eles, eu não sei se sou eu e daí já começa um outro conflito, se sou eu o problema, se é a disciplina, ou se é um pouco de cada, ou se é a distribuição eletrônica”.

Entrevistador: Como você vê a relação entre a tua formação acadêmica e as demandas reais da sala de aula?

LICENCIANDA: É muita coisa extraclasse, então a gente tem que preparar uma aula, corrigir prova, corrigir trabalho e o tempo da SEDUC não dá para fazer esse tipo de coisa. Não é possível abdicar da nossa vida pessoal para poder cumprir com o nosso dever dentro da sala de aula. Então querendo ou não, é uma coisa que eu não me vejo fazendo, mesmo já passando do décimo período da faculdade, porque quando eu entrei já trabalhava na universidade, no contexto acadêmico, então a minha visão era muito acadêmica. Então eu não tinha uma perspectiva fora da academia, me via fazendo mestrado, doutorado, em razão do engajamento do meu ambiente de trabalho. Hoje em dia não mais, porque eu não vejo um farmacêutico com uma demanda fora do trabalho, não precisa corrigir prova, e essa era uma visão que eu não tinha quando entrei na graduação da prática do trabalho. E hoje eu vejo isso, se é realmente isso que eu quero, abdicar meu tempo livre, com minha família, para cumprir meu papel de professor na sala de aula e entregar minimamente algo bom para os alunos

Entrevistador: Que profissional o currículo da UFAM quer que você seja? Já chegou a olhar.

LICENCIANDA: Não cheguei a ver.

Entrevistador: O currículo do curso te preparou para lidar com as diferenças no contexto escola?

LICENCIANDA: Não me preparou, não me preparou, porque eu dei aula de reforço em um cursinho e tive um aluno autista. O aluno se levantava, começava a gritar e era extremamente desgastante para mim. Não era um turma, era um aluno; e eu não consegui dar conta de um aluno. Foi o período mais desgastante de toda minha vida, porque eu não tive preparado para lidar com essas pessoas e eu nunca tive esse preparo dentro da graduação, nem minimamente. Falam muito sobre olhar pela perspectiva do aluno, pela holística do aluno, mas ninguém prepara para essa holística desses tipos de alunos. Basicamente é isso que eu senti e ainda sinto da UFAM dentro das matérias de docência que tive da UFAM, e não me sinto minimamente preparada para lidar com alunos autista, ou qualquer outra diferença.

Entrevistador: Você identifica espaços no curso que valorizam experiências diversificadas ou que valorizam experiências que não estão no currículo?

LICENCIANDA: Não que eu saiba. Pode ter, mas não é do meu conhecimento.

Entrevistador: Como você avalia a flexibilidade do currículo para incorporar suas experiências profissionais e pessoais?

LICENCIANDA: Não mesmo. Mas é sempre bom a gente trazer essas experiências de vida, porque muitas das fases da vida de alguns professores me fizeram ser quem eu sou hoje, então essas experiências

deles moldaram, querendo ou não em mim. Então seria bom poder compartilhar e ter esse intercâmbio de experiência.

Entrevistador: Fale sobre os seus desafios no estágio.

LICENCIANDA: Desafio financeiro até um tempo atrás. Minha conjuntura familiar, são eu, minha mãe e minha avó. Então a minha avó é uma senhora idosa e a minha mãe trabalhava final de semana. Então durante o final de semana quem cuida da minha vó sou eu. Por exemplo, esse semestre estava fazendo uma disciplina aos sábados, só que eu tive que parar porque a vó piorou um pouquinho e eu não conseguia me ausentar mais durante os sábados. Então, é uma dificuldade familiar, mas não tem a ver necessariamente com a universidade, são dificuldades das minhas vivências.

Entrevistador: Como você lidou com situações em que a teoria não se alinhava à realidade da escola?

LICENCIANDA: Eu ignorei. Porque eu estou na escola como estagiária, as práticas já existem ali. Eu tenho plena ciência que eu não vou mudar a gestão de uma escola, porque eu aprendi assim dentro da universidade. Então a gente aceita o que eles falam, porque o que eu aprendi, não é, necessariamente, o que eu vou viver.

Entrevistador: Quais estratégias e suportes da UFAM e da escola foram importantes para superar os desafios?

LICENCIANDA: No meu caso eu ignorei. Como eu disse, eu já tinha feito a disciplina de estágio I anteriormente, ante de fazer com o professor atual. A postura é totalmente diferente, em relação à outra professora que eu tive as aulas de estágio. O atual professor é bem mais presente, dá suporte, conversa como está sendo o estágio e isso ajuda.

Entrevistador: Como você descreveria o papel do professor da escola onde você realiza o estágio.

LICENCIANDA: No meu trabalho o meu colega, que também é professor, me incentiva mais que minha professora de estágio. Basicamente é isso. Mas acho que isso seja em razão das experiências dela, que ela passa pra mim, por exemplo, falas como: “ah, tem certeza que você quer continuar aqui como estagiária, continuar na docência, quer realmente ser professora, olha aí o que te espera?” Em tom de ‘isso não é bom, dá tempo de desistir’. Querendo ou não são palavras que são chatas de ouvir.

Entrevistador: Para você, como é realizada a integração entre o professor da escola e o professor das disciplinas do estágio?

LICENCIANDA: A integração que percebo é só durante as avaliações. Eu não sei se ela fala com ele de outra forma, mas eu só entendo que seja na avaliação final da disciplina, que ela me avalia e entrega para ele e avaliação. Então acredito que seja só essa a integração deles, posso estar errada, mas a meu ver é apenas essa.

Entrevistador: O que você mudaria na integração entre o professor da disciplina e o professor da escola, entre a universidade e a escola em que você realiza o estágio?

LICENCIANDA: Eu não consigo te responder essa pergunta. Não consigo ver algo que melhoraria.

Entrevistador: Se seu trajeto formativo fosse um mapa, como você o descreveria?

LICENCIANDA: Que eu não peguei o caminho mais fácil, eu realmente peguei a trilha mais longa.

Entrevistador: Quais foram os momentos de ruptura ou transformação que você identificou ou passou durante o estágio, ou alguma experiência que você tenha vivenciado e que de certa forma modifício, moldou, transformou a tua visão e que naquele momento percebeu que a tua formação poderia ser diferente?

LICENCIANDA: Eu acredito que não necessariamente no estágio, mas nas outras experiências que eu te vi dando aula. Eu fico assim, meu Deus, realmente eu escolhi a licenciatura. Eu dava aula para aluno com poder aquisitivo alto, e era uma realidade extremamente utópica. Queria que eu desse aula em horário diferente, para que ele pudesse ir pra aula de hipismo dele. Então eu me perguntava se era realmente isso que eu queria para minha vida.

Entrevistador: O que você mudaria no estágio ou no currículo da universidade para melhorar a tua formação?

LICENCIANDA: Com certeza incluir uma disciplina para saber lidar com autismo e outras coisas desse espectro, definitivamente, essa seria uma das mudanças. As práticas, porque dentro da minha formação como licencianda, pouquíssimos seminários, então é uma coisa que a gente precisa, a gente é professor, então a gente tem que saber lidar, momentos que possibilitem falar, expor mais, rodas de conversas. Ainda que tenha rodas de conversas, mas são apenas nas disciplinas de docência. Nas disciplinas de química a gente não tem muito dessas coisas. Eu acho que eu nunca tive um seminário em uma disciplina de química, só prova, só prova, só prova. Então isso não dá segurança na sala de aula, que se sinta segura para falar sobre algum assunto.

APÊNDICE I – NARRATIVA TRANSCRITA (ELISA)

Entrevistador: Experiência de vida: onde estudou, em qual período da faculdade está, se possui outra formação além dessa e a escola em que você realiza o estágio

LICENCIANDA: Estou no oitavo período, eu vim de uma escola particular, estudei na particular a minha vida toda. Eu escolhi o curso porque era a nota que eu estava conseguindo para entrar no SISU, mas eu acabei me identificando bastante com a área. Eu escolhi justamente a química porque era uma matéria que eu tinha afinidade, né? Na época da escola, então foi basicamente isso, não foi um negócio muito profundo. Conforme foi passando, eu fui me identificando e não me vejo fazendo outra coisa. Não tenho outra informação técnica. Na verdade, um curso, a parte que eu tenho é o meu curso de inglês, sei falar inglês, mas é a única coisa que eu tenho. Eu moro no bairro de Nossa Senhora de Aparecida, mas eu fico numa parte que é uma fronteira com o centro, então fica bem perto da escola onde eu estou fazendo o estágio. Devem ser uns 15 minutos de caminhada da minha casa para a escola.

Entrevistador: Como você descreve a tua experiência no estágio curricular até agora?

LICENCIANDA: Olha, eu não sei como ter um parâmetro bem, porque é o único estágio que eu estou fazendo na minha escola, mas eu sinto que eu não estou participando tanto quanto eu deveria. Na verdade, eu estou só mais vendo as aulas e acompanhando a professora, mas é basicamente isso, eu não tenho tanto contato. Só nesse período da regência que eu consegui ter mais autonomia para fazer uma aula e aplicar para os alunos, mas no geral eu só observo mesmo, faço algumas anotações que o professor pede para a gente fazer. Eventualmente, a professora pede para que eu anote os alunos que faltaram para ela preencher na planilha, mas é basicamente isso, é normal, eu acho. Eu espero que nos próximos eu consiga ter mais prática, mas no geral é isso.

Entrevistador: Quais conexões você percebe entre as teorias estudadas na licenciatura e a prática docente no estágio?

LICENCIANDA: Então, pelo que eu já vi desses estágios que eu estou fazendo, tem muita coisa que é muito legal da gente planejar quando está só a gente ou quando está na faculdade, é bastante bacana essa parte da gente pensar nas taxonomias de Bloom e aplicar metodologias e tudo mais, só que quando chega na vida real não é bem assim que funciona. Eu acho que, pelo menos no contexto que eu estou naquela escola, eu acho que a professora consegue apenas dar o método tradicional mesmo por conta do tempo. Mas, enfim, é isso basicamente. Pelo tempo que eu vejo que dão para minha professora, até porque ela não dá só química, ela também dá matemática e biologia, se não me engano. Então, ela tem que se dividir. Então, ela acaba ainda ficando no método conteudista mesmo, sabe? Bem tradicional.

Entrevistador: Em algum momento o estágio te fez repensar a tua forma de ensinar ou aprender?

LICENCIANDA: Eu acho que sim, mas não foi no estágio. Foi no PIBID. Foi bem no começo da faculdade. Estava bem empolgada e eu fui para o PIBID. E aí eu vi que, apesar de tudo, os alunos e eu mesma não consigo ficar presa só no método conteudista. Eu acho que para você promover uma educação boa e de qualidade, e que os alunos realmente se interessem, você tem que dar outras estratégias. Então, foi mais no PIBID que eu consegui ver essa possibilidade. A professora, ela pediu para que a gente observasse como é que os alunos, eles estavam se comportando nas primeiras semanas que a gente estava vendo. Eles acompanhando. E aí ela pediu para que a gente pensasse em outras técnicas para a gente dar o conteúdo sobre modelos atômicos, por exemplo. E aí a gente acabou desenvolvendo alguns jogos. A gente leu, a gente foi atrás de artigos e tudo mais e viu que tinha outras metodologias para você abordar esse conteúdo. Aplicando, fazendo nossas adaptações, é claro, porque a gente criou, mas também aplicando essas coisas que a gente via no artigo, a gente viu que eles realmente ficavam bem interessados e quando a gente ia avaliar depois, eles realmente entendiam, sabe? Então, foi nesse momento que eu percebi que não é legal a gente ficar só no tradicional. A gente sempre está avaliando para poder ser algo satisfatório para a gente e para o aluno.

Entrevistador: Dessa relação, dessas demandas reais da escola, dos alunos, como você percebe essa relação entre a sua formação acadêmica, sua formação acadêmica como todas as demais disciplinas, sobretudo as disciplinas mais específicas do curso, a química orgânica, analítica, etc., com as demandas reais da sala de aula? Como você vê essa relação? Você consegue ver isso na universidade ou ainda há alguma coisa muito distante ainda?

LICENCIANDA: Bom, como aluna, eu acho que a carga do nosso curso é moderada. Não é tão pesada, eu conheço cursos que são mais pesados, mas ela é moderada, ainda mais sendo um curso que é pensado para ser noturno. Porque a gente também trabalha e tudo mais, então ela é moderada, não é tão fácil assim. E quanto a estagiária, eu não sei ainda. Eu não sei por que, apesar de tudo, para a gente fazer nossa aula, a gente tem que ter uma base muito sólida do que a gente vem construindo na faculdade. Então, eu ainda não sei, eu apliquei poucas aulas ainda, e é isso basicamente.

Entrevistador: Que profissional o currículo que norteia o teu curso quer que você seja?

LICENCIANDA: Alguém que seja capaz de planejar aulas. Aplicar aulas. Alguém que seja capaz de, nessas aulas que a gente vai aplicar, use outros métodos. A gente sempre fala sobre a contextualização, então, eu acredito que seja por essa via. Claro, alguém que seja capaz de ministrar a aula, dando mais autonomia para o aluno. Não deixando só a gente falar, aí o aluno recebe a informação e, sim, dá ele mais autonomia. Alguém que seja capaz de também dar continuidade à formação acadêmica. Eu vejo que lá no curso, sempre tem bastante incentivo para a gente continuar o mestrado, o doutorado, enfim, fazer as nossas pós. Então, eu acredito que seja isso. Eu não verifiquei, eu não li o currículo, mas tudo o que eu falei é o que eu lembro das minhas aulas de Prática Curricular. O professor citava essas coisas. Então, eu acredito que seja nessa linha.

Entrevistador: O currículo do curso te preparou para lidar com as diferenças no contexto escolar?

LICENCIANDA: Sim, sim. A gente tem matérias que falam sobre os fundamentos da educação. A gente está tendo agora problemas regionais na região amazônica e são matérias que abordam essas questões. E quanto a outras coisas, por exemplo, com os alunos que são deficientes visuais, auditivos, a gente tem um currículo que é sobre libras. A gente só não tem, é uma coisa que eu até poderia fazer uma crítica ao nosso currículo, é que a gente só não teve muita abordagem quanto a alunos autistas. A gente não tem muito essa parte e nem como dar aulas a alunos deficientes visuais, por exemplo. A gente só tem a parte dos surdos.

Entrevistador: Você identifica espaços no curso, além do estágio, que valorizam experiências diversificadas? Quais?

LICENCIANDA: Olha, eu acho que só uma vez. Só uma vez que foi em prática curricular ainda, que a gente teve que fazer uma sequência didática contextualizada para a nossa região. Mas eu acho que foi essa, apenas não vi mais isso se repetindo nas outras matérias de educação.

Entrevistador: Como você avalia a flexibilidade do currículo para incorporar suas vivências pessoais e profissionais?

LICENCIANDA: Olha, como é um currículo para noturno, tem dificuldades. Tem professores que não aceitam que a gente chegue um pouco além de seis horas, ou professores que querem liberar a gente mais de dez horas. Tem essas questões. Mas, no geral, tá bom, assim. Por período, a gente vê que tem as disciplinas que eles, às vezes, tentam colocar de noite para a gente pagar, para não ter aquela situação de a gente ter que escolher entre o trabalho ou a faculdade, se formar ou ganhar dinheiro. Então, eu acho que é moderado também.

Entrevistador: Quais os maiores desafios para você ao iniciar o estágio?

LICENCIANDA: Olha, eu acho que foi a comunicação com a professora. Ela, às vezes, não responde nada. Aí tem dias que ela não vai no dia do nosso estágio e a gente fica lá. A gente vai lá para nada. A gente fica meio sem fazer nada mesmo. Sem saber o que fazer também. Então, acho que, no geral, o que eu estou vendo é a nossa comunicação com ela.

Entrevistador: Como você lidou com situações em que a teoria não se alinhava à realidade da escola?

LICENCIANDA: Justamente agora que eu estou dando a minha regência. A escola tem todo o suporte para eu aplicar a minha sequência didática. Entretanto, o tempo mesmo não condiz, sabe? Então, é isso. Eu estou vendo agora a minha regência nessa parte.

Entrevistador: Quais estratégias e suporte da UFAM, da escola, você recebeu para superar esses desafios?

LICENCIANDA: Acho que nenhum. Como é uma coisa que eu estou vivendo agora, até agora nada.

Entrevistador: Como você descreveria o papel do professor da disciplina de estágio na sua formação?

LICENCIANDA: Ele auxilia bastante a gente. Claro, ele não é aquele professor que vai pegar na tua mão e vai falar as coisas para te fazer. Não, ele dá bem autonomia para a gente. Ele dá uns toques, assim. Ele é bem bom, na verdade. Ele é uma pessoa aberta a qualquer tipo de dúvida. Dez, uma pessoa dez.

Entrevistador: Como você descreveria o papel do professor da escola onde você realiza o estágio?

LICENCIANDA: Aí, no caso da minha professora, eu já acho que ela é mais tradicional mesmo. Só que, mesmo assim, ela dá espaço bastante. Quando a gente estava planejando essa sequência didática. Ela sempre se mostrou bastante, sabe, solista. Ela me dava uns toques também. Só essa questão do tempo da escola que não é muito bacana, mas ela também auxilia. Ela dá dicas. Coisas assim.

Entrevistador: Para você, como é realizada a integração entre o professor da escola e o professor da disciplina?

LICENCIANDA: O professor da universidade. A integração? Mas como assim? É... Não entendi. Eu não entendi.

Entrevistador: Você não consegue ver essa integração explicitamente?

LICENCIANDA: Eu acho que é por conta do que você falou mesmo. Eu não consigo ver isso tão bem.

Entrevistador: Se seu trajeto formativo fosse um mapa, como você o descreveria?

LICENCIANDA: Eu acho que é uma linha bem reta. Eu não tive tantos problemas com disciplinas. Eu não tive muito problema de ficar tendo que pagar disciplina. E, até agora, nunca a escola, a faculdade, me trouxe algum empecilho na questão do trabalho. Eu acho que nessa parte está bem ok. Então, por isso que eu descreveria reta. Eu acho que está indo para o caminho que deveria ir mesmo.

Entrevistador: Quais foram os momentos de ruptura e transformação, que você identificou ou passou durante o estágio? Por exemplo, algo que mudou a tua forma de pensar, a tua formação, o estágio, a escola ou a universidade, se você chegou a passar por uma experiência que te fez repensar, por exemplo, o teu processo formativo.

LICENCIANDA: No PIBID, que eu vi que eu tinha que isso, por exemplo. Nas minhas disciplinas de educação, no começo da faculdade, que sempre trazia outras formas de a gente dar aula, outras formas de a gente pensar como professor, a gente não pensar só que a gente é todo detentor do conhecimento e apenas está repassando as informações. A gente tem que significar essa profissão. Eu acho que seria isso.

Entrevistador: Para a última questão, o que você mudaria no estágio curricular ou no currículo da UFAM para melhorar a tua formação como professora de Química?

LICENCIANDA: Eu acho que eu traria mais disciplinas que abordassem sobre as deficiências dos alunos. As possíveis deficiências que os alunos podem ter. Eu sei que os alunos com deficiência, eles têm as monitoras. Eles precisam ter as monitoras. Só que eu acho que isso não limita a gente. A gente também pode trazer aulas que atendam essas demandas. Então, eu traria mais essa questão aí.

Entrevistador: Na tua regência, você deu aula de qual conteúdo?

LICENCIANDA: Sobre reações orgânicas.

Entrevistador: Você pretendia fazer uma prática com eles também?

LICENCIANDA: Isso. Eu tinha planejado três aulas. Na primeira seria mais eu fazendo um esquema geral do que eles iriam ver nas próximas aulas e teriam uma atividade pra eu avaliar. Fazer um diagnóstico deles. E aí nas outras duas aulas seriam mais práticas. Sendo a segunda a proposta seria um debate sobre as reações que a gente vê no cotidiano e aí teria uma proposta de redação para eles que eu pensei que seria muito boa já que eles estão indo fazer vestibular e a terceira aula seria uma prática direta sobre reações orgânicas onde a gente viria três experimentos. E aí eles fariam um relatório. Mas eu não vou conseguir fazer nada disso.

APÊNDICE J – NARRATIVA TRANSCRITA (LISE)

Entrevistador: Fale sobre a tua experiência até aqui, onde você estudou, em qual período da faculdade você está e se possui outra formação além desta. E falar da escola onde você desenvolve o estágio supervisionado.

LICENCIANDA: Essa é minha primeira faculdade. Eu fiz do 6º ao ensino médio em uma única escola. A minha turma foi a primeira de terceiro ano que teve na escola, porque até então a escola só era para o ensino fundamental. Foi com a gente que implementaram o ensino médio. Até então tinham professores muito bons lá. Eu não sei como é que está agora lá, porque o primeiro estágio que eu fiz foi nessa escola. Só que nesse segundo eu mudei de escola. Estou fazendo agora no Ramazotti. E assim, quando eu estava lá, eu tinha algumas dificuldades, mas coisa normal de escola estadual, pública. Eu moro no bairro Betania com a minha mãe. E é isso, essa é a primeira faculdade que eu estou fazendo. A professora é muito boa com a gente. Está sendo muito enriquecedor e tudo mais. No meu primeiro estágio, eu via, pela estrutura da escola e tudo mais, e a professora não usava muito o laboratório que tinha lá, de química. Mas agora no Ângelo Ramazotti a gente está tendo oportunidade, apesar que a aula que eu me inscrevi foi de laboratório. Devo perceber que os alunos deles se interessam mais quando é uma aula assim. Então, a gente teve bastante oportunidade. Assim, também não posso dizer que é uma maravilha, porque também tem problemas de falta de reagentes, de estabelecidos, também de solidariedade e tudo mais.

Entrevistador: Como você descreveria a tua experiência no estágio até agora?

LICENCIANDA: Assim, eu achei muito enriquecedor. Porque quando a gente está dentro da faculdade, a gente só está tendo a teoria. E agora, tanto no estágio 1 como no estágio 2, a gente está tendo a prática e está podendo vivenciar o que é realmente ministrar uma aula, o que os professores passam.

Entrevistador: Quais conexões você percebeu entre as teorias estudadas na licenciatura e a prática docente no estágio?

LICENCIANDA: Agora não veio nenhuma tipo de conexão com o que a gente faz. Porque na licenciatura, a gente sempre fala que as coisas são muito bonitinhas. Só que na prática é totalmente diferente. Porque na prática a gente encontra alunos que não estão mais interessados. E eu já ouvir falar muito “ah, professora, porque estou estudando isso aqui se nem vou usar no meu dia a dia?”.

Entrevistador: Algum momento no estágio te fez repensar a tua forma de ensinar e aprender? Pode descrever algum desses momentos?

LICENCIANDA: Sim, teve uma vez, que não foi nesses dois últimos estágios que estou finalizando

agora. Eu iniciei o estágio I, mas devido um acidente, tive que trancar a matéria. Na primeira escola que fiz o estágio, tinha um aluno que não tinha um laudo, mas assim, era perceptível que ele tinha... Eu acho que era TDAH que ele tinha. Mas era perceptível que ele tinha algum transtorno, alguma coisa assim. Assim, eu ouvi uma vez que tem muitos professores que não dão muita importância para esses alunos. Como alguns professores, eles não têm essa formação, sabem lidar ainda com esses alunos, o jeito como esse professor, ele lida com ele, foi uma forma assim que eu fiquei: “Nossa, é uma coisa assim que realmente eu não tinha parado para pensar, porque quando a gente faz aquele negócio de ensinar para o aluno desse jeito, desse jeito, desse jeito, quando a gente vê um aluno desse jeito, às vezes a gente fica meio sem saber como agir, eu não acho que a gente pode falar uma, duas, três vezes para aquele aluno, e às vezes ele simplesmente, pela forma como a gente está falando, ele não vai entender, ele não vai aprender. E esse professor aluno, ele tentou com ele, ele teve uma paciência com ele, de falar, não, faz desse jeito, esse jeito, esse jeito. E o aluno falou “desse jeito eu não estou entendendo”. Ele foi e buscou outra forma de ensinar aquele conteúdo para ele. Se eu não me engano, eu acho que era balanceamento que ele estava explicando. E, assim, eu já sabia, mais ou menos, que tinham alunos que realmente têm alguma dificuldade em aprendizado e tudo mais. E quando a gente vê pessoalmente, a gente percebe que é uma coisa a se pensar, é uma coisa a se estudar mais para você poder saber lidar com esse aluno.

Entrevistador: Como que você vê a relação entre a tua formação acadêmica e as demandas reais da sala de aula?

LICENCIANDA: Bom, como eu falei, é uma coisa a gente está vivenciando. No estágio I, o professor da disciplina trouxe para a sala de aula da disciplina alguns professores de escola, que teve um que me chamou muito a atenção, porque eu não vou me lembrar qual a escola que ele dá aula, mas é uma escola muito top daqui de Manaus. E que ele falou que, tipo assim, ele tinha todos os equipamentos e vidrarias na escola. E quando a gente vai para a vivência das escolas, principalmente as públicas, a gente vê que tem essa carência, e junto com isso a gente precisa fazer, elaborar uma aula que os alunos fiquem interessados, mas com pouco recurso. E isso, infelizmente, parece que a gente não consegue e não é falado na faculdade. Porque na faculdade ensinam como a gente vai passar o assunto para o aluno. Tanto é que tem os estágios, para a gente poder ver realmente como é que é, para a gente poder sentir como vai ser na hora que a gente se formar, a gente for praticar a licenciatura, a gente for se tornar professora. Então não é uma mil maravilhas.

Entrevistador: Qual profissional o currículo que norteia o seu curso quer que você seja? Já chegou a olhar o currículo do teu curso? Você tem alguma noção de que profissional, que perfil de profissional está no currículo?

LICENCIANDA: Não, agora não, porque já faz muito tempo, quando eu comecei a faculdade, depois eu não olhei mais.

Entrevistador: O currículo do curso te preparou para lidar com as diferenças no contexto escolar?

LICENCIANDA: Não, porque como eu te falei, com a vivência a gente vai vendo. Como no caso desse aluno que eu dei o exemplo. Nessa escola que agora realizo o estágio, a gente está tendo dois do terceiro ano, mas um já era mais recluso e o outro, ele até conseguia interagir mais, tanto é que, quando a gente foi fazer aula de prática com ele, a gente que estava ajudando ele e estava fazendo os estágios, e os alunos também, eu pedi que tivéssemos que fazer com ele, porque ele não tinha um grupo e os outros alunos também, os próprios alunos também, excluía, assim. Então, assim, no currículo não vem falando disso, pelo que eu me lembro. Assim, você vai ter alunos que vão ter problemas e pelo que eu lembro não tem isso. Então, assim, com as vezes a gente vai realmente vendo.

Entrevistador: **Você identifica espaços no curso, além do estágio, que valorizam experiências diversificadas? Que vão além do currículo e do curso?**

LICENCIANDA: Não, não consigo identificar isso sobre nenhum tipo, por exemplo: grupos, ribeirinhos, indígenas etc.

Entrevistador: **Como você avalia a flexibilidade do currículo para incorporar suas vivências pessoais e profissionais?**

LICENCIANDA: Assim, eu o acho bem inflexível. A gente estava até comentando com uma amiga nossa, porque, assim, é bem inflexível para a gente, porque, como você falou, a gente tem que conciliar vida com estágio e tudo mais, principalmente agora. Falando a minha experiência desse semestre, tinha uma matéria que eu preciso também fazer para poder me formar, e era na terça-feira e na quarta, se não me engano, que é dia do estágio. E como o estágio é pela parte da noite, essa matéria também, então impossibilitava eu fazer essa matéria exatamente para fazer isso. E eu estava até conversando com uma amiga minha, porque, por mais que a gente não faça naquele dia, no estágio e tudo mais, querendo ou não, é uma matéria a menos que a gente não pode fazer, porque essa matéria ela só abriu agora no meu curso, não abriu em outros cursos que eu possa fazer em outro horário ou alguma coisa disso. Porque quando são matérias que a gente pode fazer em outros cursos, até que ainda vai, só que quando dá esse conflito que pega muito. Porque a gente tem que escolher entre um e outro e aí a gente precisa esperar outro curso para ver se algum outro curso vai abrir. Se não, a gente vai ter que esperar, vamos dizer assim, no semestre A para poder abrir a matéria. Então, assim, eu acho um pouco inflexível.

Entrevistador: **Para você, quais foram os maiores desafios ao iniciar o estágio?**

LICENCIANDA: Foi mais quando eu estava trabalhando com os alunos do terceiro ano, quando são finalistas. Porque eles já chegam num momento em que eles já estão passados ou poderão fazer a recuperação final para passar. Então é mais sobre o desinteresses mesmo dos alunos, principalmente porque tem muitos que perguntam por que eu preciso aprender isso. A professora não teve nenhum problema com ela, ela foi muito boa, ela estava sendo muito boa, então quando a gente fala professora, posso fazer essa aula? Ela diz: “pode ir lá”, ela dá conselhos, tanto é que quando eu ministrei as minhas aulas, quando foi depois ela me deu feedback das aulas, ela teve esse cuidado, de falar, se você puder

melhorar isso aqui, então teve isso. Assim, em relação ao transporte público nenhum, não tive muita dificuldade. Dificuldade mesmo, acho que é só isso mesmo, porque as vezes um aluno já vem desmotivado, acho que esse é o principal desafio.

Entrevistador: Como você lidou com situações em que a teoria não se alinhava com a realidade da escola?

LICENCIANDA: A gente tem que saber dançar conforme a música, então a gente precisa adaptar. Uma coisa que eu vivenciei, a professora deu uma aula prática para os alunos. E como não tinha um laboratório, ela teve que adaptar, junto com os alunos e em colaboração com os alunos, para eles trazerem alguns materiais. Assim a gente foi vendo os alunos falando: “ah, professora, não dá para a gente trazer isso aqui”; e ela teve que adaptar tudo, e isso conforme os alunos poderiam trazer e ou não, para poder ocorrer a prática.

Entrevistador: Quais estratégias ou suportes da UFAM ou da escola foram essenciais para superar esses desafios?

LICENCIANDA: O professor x, que é nosso professor do estágio, ele sempre está disposto a ajudar. Ele é um dos melhores, eu também pedi alguns conselhos de algumas professoras, do professor X, e da professora X, em relação a algumas coisas do estágio. Então, basicamente foi isso, da professora da escola, que é a professora Exxx e de outros dois professores.

Entrevistador: Como você descreveria o papel do professor da disciplina de estágio na sua formação?

LICENCIANDA: Está sendo muito enriquecedor, porque como eu te falei, o professor x me ajuda muito, se a gente está com alguma dificuldade, então, ele ajuda bastante. Pelo primeiro estágio que eu fiz, foi uma coisa totalmente diferente desses que eu estou fazendo agora com ele, porque ele é um professor que eu posso dizer que ele ajuda bastante a gente, ele é compreensivo, a gente pode chegar e falar professor, não estou conseguindo e ele ajuda muito.

Entrevistador: Como você descreveria o papel do professor da escola onde você realiza o estágio?

LICENCIANDA: É muito bom, porque o professor diz que é assim o estágio 2; é o primeiro estágio que a gente está ministrando aula, e ela disponibilizou o tempo dela pra gente estar dando a nossa aula, depois ela tem o carinho de falar, de mandar mensagem falando você pode mudar isso, você pode mudar aquilo, então é muito bom, porque se ela tem o olhar de uma profissional que já está na profissão há muito tempo, dá conselho de presença é enriquecedor pra gente. Então ela já está ali há muito tempo, então ela sabe mais ou menos como a escola funciona e ela pode dar esses conselhos e esses conselhos são muito bons.

Entrevistador: Para você, como é realizada a integração entre o professor da escola e o professor da disciplina de estágio? Você consegue identificar alguma integração entre eles, além da regência?

LICENCIANDA: Não, não consigo.

Entrevistador: O que você mudaria na integração entre a universidade e a escola em que você realiza o estágio, e entre o professor da disciplina e o professor da escola?

LICENCIANDA: Eu acho que assim, faculdade e escola, porque tem o PIBID, então, eu acho que lá também não tem muito o que se mudar. Entre os professores das matérias, eu acho que só mesmo é essa falta de comunicação deles.

Entrevistador: Se o seu trajeto formativo fosse um mapa, como você o desenharia?

LICENCIANDA: Acho que é com caminho sinuoso.

Entrevistador: Quais foram os momentos de ruptura ou transformação que você identificou ou passou durante o estágio? Existiu algum momento desse?

LICENCIANDA: Como eu te falei, foi com esse aluno do primeiro estágio e com esses outros dois alunos agora do segundo estágio que apresentaram as dificuldades. Quando a gente vê os alunos assim, a gente fica meio sem saber como agir. A professora falou para gente ir lá falar com eles, se a gente quisesse também, porque ela não saberia como lidar. Então, eu, principalmente, já vivenciando aqui, já saberei mais ou menos como lidar quando isso acontecer com o aluno meu. Que quando a gente está fazendo a regência, a gente está podendo vivenciar com os alunos e a gente vai podendo se adaptar a eles também.

Entrevistador: O que você mudaria no estágio ou no currículo da UFAM para melhorar a sua formação como professora de Química?

Entrevistada: Assim, como a gente é mais da parte da Química, eu acho que a gente tem pouca aula de laboratório. Na teoria nem tanto, mais na questão de ter mais prática no laboratório mesmo. Mais flexibilidade no currículo e na grade horária.