



## Entre silêncios e diálogos, me faço professora/pesquisadora: imagens de uma trajetória

Between silences and dialogues, I become a teacher/researcher: images of a journey.

Janaina Bernardo Bulhões de Sousa<sup>1</sup>

Colégio Santa Catarina

### RESUMO

Este memorial acadêmico apresenta minha trajetória, a de uma professora-pesquisadora, entrelaçando memórias pessoais, formação profissional e a investigação realizada em nível de mestrado sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais. A narrativa fundamenta-se na pesquisa narrativa e na perspectiva bakhtiniana, compreendendo a trajetória docente como um enunciado dialógico em constante movimento, onde passado, presente e futuro se fundem para ressignificar a experiência educativa. A escrita memorialística articula experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, tendo como ponto de chegada a investigação desenvolvida no mestrado, que problematiza o planejamento do ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir dos contextos escolares. Minha pesquisa, compreende a docência como um processo histórico-cultural, marcado por vozes múltiplas, atravessamentos institucionais e atos responsivos. Ao revisitar memórias de formação inicial e continuada, o capítulo evidencia tensões, silenciamentos e resistências que constituem o fazer docente, bem como a potência da narrativa como espaço formativo e investigativo. O ensino de Ciências emerge, nesse percurso, como um campo de criação, diálogo e encontro, no qual o planejamento se configura não como instrumento técnico, mas como prática reflexiva e coletiva.

**Palavras-chave:** Pesquisa narrativa; Memorial acadêmico; Formação docente; Ensino de Ciências.

### ABSTRACT

This academic memoir presents my trajectory as a teacher-researcher, intertwining personal memories, professional training, and the research conducted at the master's level on science education in the early years. The narrative is based on narrative research and the Bakhtinian perspective, understanding the teaching trajectory as a dialogical utterance in constant movement, where past, present, and future merge to resignify the educational experience. The memoir-like writing articulates personal, professional, and academic experiences, culminating in the research developed during my master's degree, which problematizes the planning of science teaching in the early years of elementary school from the perspective of school contexts. My research understands teaching as a historical-cultural process, marked by multiple voices, institutional intersections, and responsive acts. By revisiting memories of initial and continuing education, the chapter highlights tensions, silences, and resistances that constitute the teaching practice, as well as the power of narrative as a formative and investigative space. In this context, science education emerges as a field of creation, dialogue, and encounter, in which planning is configured not as a technical instrument, but as a reflective and collective practice.

**Keywords:** Narrative research; Academic memoir; Teacher education; Science teaching.

Havia uma desconfiança: o mundo não terminava onde céus e montanhas se encontravam. A extensão do meu olhar não podia determinar a exata dimensão das coisas. Havia o depois. Havia o lugar do sol se aninhar enquanto a noite se fazia. Havia um abrigo

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora do Colégio Santa Catarina, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-2741-5528>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9963838225690378>. E-mail: [janaina.bulhoes@gmail.com](mailto:janaina.bulhoes@gmail.com).

para a lua enquanto era dia. [...]. Um dia aprendi com Lili a decifrar as letras e suas somas. E a palavra se mostrou como caminho poderoso para encurtar distância, para alcançar onde só fantasia suspeitava, para permitir o silêncio e o diálogo. (Bartolomeu Campos de Queirós, 2012, p. 63, grifo nosso)<sup>2</sup>

Inicio este memorial acadêmico que compõe um dos capítulos deste livro, trazendo para primeiro plano o ponto de chegada da memória: a pergunta da minha dissertação que buscou contribuir com a formação de professores para o ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Como professores dos anos iniciais planejam suas aulas de Ciências a partir do contexto escolar em que atuam?

Debruçar-me sobre esta questão de investigação em um mestrado acadêmico realizado no âmbito de uma universidade federal inaugura um momento de minha formação profissional que inscreve memórias de um passado recente. Isso porque estar em uma universidade e poder compartilhar saberes sobre a área de conhecimento em ensino de Ciências nos anos iniciais atribui a essa narrativa um evento singular. Um evento que possibilita dizer de mim e dos outros com quem pude trazer a contra palavra no percurso de pesquisa.

Ao escrever a dissertação pude, no capítulo introdutório, ao justificar a escolha do tema e delinear essa questão, rememorar experiências aqui narradas, considerando a possibilidade de entrelaçar momentos com vistas a analisar o papel que a formação inicial e continuada desempenha em minha trajetória. Ao tecer considerações sobre minha formação, dialogando com autores que me auxiliam na compreensão da relação entre teoria e prática para pensar, no caso em tela, no ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percorro a trajetória atenta àquilo que me fez/faz ser professora-pesquisadora.

O principal objetivo da dissertação foi a verificação da influência do contexto escolar no planejamento das aulas de Ciências segundo professores dos anos iniciais. De modo geral, observou-se que as instituições não interferem no planejamento das aulas de Ciências e que os professores fazem seus planejamentos de acordo com objetivos de aprendizagem previstos nos planos de ensino, criando caminhos para que suas aulas sejam dinâmicas e criativas, sem muito recurso didático oferecido pelas escolas.

A pesquisa evidenciou a necessidade de um planejamento coletivo no ensino de Ciências, destacando a importância da articulação entre os planejamentos individual e coletivo como um

---

<sup>2</sup> A retomada de trechos do conto de Bartolomeu será feita entre aspas ao longo deste texto.

fator essencial para a efetividade do processo educativo. Essa integração contribui para a coerência curricular e para a melhoria contínua da qualidade do ensino. Além disso, constatou-se que a disciplina de Ciências, em comparação com Português e Matemática, recebe menos atenção no currículo, o que pode impactar negativamente sua abordagem pedagógica, limitando a diversidade de conteúdos e as estratégias em sala de aula.

No âmbito do ensino de Ciências nos anos iniciais, a perspectiva bakhtiniana pode contribuir para a reflexão sobre o planejamento coletivo, uma vez que enfatiza o caráter dialógico do conhecimento (Bakhtin, 2011). A interação entre professores para a elaboração de um planejamento compartilhado possibilita a construção de significados coletivos e a valorização da heterogeneidade presente no contexto escolar. Assim, a implementação de um planejamento coletivo pode favorecer uma seleção mais criteriosa dos conteúdos, estabelecendo conexões entre as disciplinas e promovendo uma dinâmica pedagógica mais coesa e que se volta às necessidades das crianças. Essa prática exige um compromisso institucional e a disponibilidade dos docentes para o trabalho colaborativo, mas pode resultar em ganhos significativos para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante desse cenário, a pesquisa evidenciou que se torna fundamental que os professores desenvolvam planejamentos que promovam a formação de cidadãos críticos, alfabetizados cientificamente e socialmente atuantes, colocando o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem. Para que isso ocorra, faz-se necessário haver mudanças nos processos de formação inicial e continuada, como acontecem com os professores que entrevistei para narrar suas experiências com o ensino de Ciências. Como todos estão na formação continuada em nível *strictu sensu*, refletem mais sobre suas práticas com o objetivo de aprimorar e garantir um ensino de Ciências mais dinâmico, acessível e significativo para os seus estudantes: atos como passos que permitem pensar sobre concepções de ensino de Ciências.

Durante esse percurso investigativo, revisitei muitas memórias da minha própria trajetória docente. Buscava maneiras de tornar o conteúdo de Ciências mais próximo da realidade dos alunos, enquanto percebia o quanto seria enriquecedor poder dialogar com outros professores sobre essas práticas.

Narrar esse percurso em diálogo com os sujeitos, buscando integrar-me aos contextos e dialogar com os professores participantes, permitiu-me revisitar essas lembranças sob uma nova luz. Ao ouvir as vozes dos docentes, encontrei ecos das minhas próprias inquietações: o desejo

de planejar com sentido, o desafio de articular teoria e prática, e a esperança de que o ensino de Ciências possa ser um espaço de criação e de encontro. Esse movimento possibilitou, também, identificar lacunas do processo de interação das instituições com o objeto planejamento, assim como possibilidades — atos como passos que nos desafiam a novas pesquisas e à constante (re)construção do ser professora.

Assim, o ensino de Ciências no Ensino Fundamental pode nos proporcionar uma oportunidade de aliar a curiosidade dos estudantes com práticas pedagógicas dinâmicas e criativas, sempre buscando superar os desafios e as limitações curriculares em favor de uma aprendizagem mais rica e contextualizada, mantendo o estudante no centro, como nos revela a professora *Amor* em sua entrevista:

*Então, olhar o ensino de Ciências nos anos iniciais, não é só olhar para o nível didático, não é só olhar para a curiosidade da criança, é olhar para um contexto muito mais além, que tudo isso influencia quando a gente vai planejar. Ah, eu quero planejar que os estudantes tenham uma vivência, a escola não tem.* (Professora Amor, Entrevista, 2024)

Nessa perspectiva, os professores sujeitos da pesquisa que relatam suas práticas mobilizam discursos advindos da ciência, das políticas educacionais e de suas trajetórias individuais; ao narrar minha própria experiência com cada etapa da minha formação como professora e com o ensino de Ciências, convoco vozes familiares, escolares e culturais. Cada narrativa configura-se, portanto, como enunciado dialógico, revelando a complexidade dos processos de atribuição de sentidos em contextos de ensino.

A análise de narrativas, ancorada nessa concepção, permite evidenciar tensões, deslocamentos e ressignificações que atravessam o ensino de Ciências, compreendido não apenas como transmissão de conteúdos, mas como campo de sentidos em permanente construção. Dessa forma, a pesquisa narrativa, inspirada em Clandinin e Connelly (2015) e fundamentada na teoria bakhtiniana do discurso, reafirma-se como um caminho fecundo para compreender as múltiplas dimensões do fenômeno educativo.

A incorporação do conceito bakhtiniano de enunciado dialógico amplia o potencial analítico da pesquisa narrativa. Para Bakhtin (2003), todo enunciado é responsável e responsorial, isto é, se constitui em relação a enunciados anteriores e em antecipação a outros que virão, o que implica concebê-lo como parte de uma cadeia comunicativa em constante

movimento. Assim, a narrativa da minha experiência ao formar-me professora é tomada também como dado de pesquisa e me permite defender que esse processo de rememoração fortalece o argumento do lugar da narrativa de histórias de vida para clareza de um percurso. No caso em tela, de um lugar que defende a relevância das experiências para a reflexão em torno de enunciados que possibilitam identificar potencialidades e lacunas da formação de professores para o ensino de Ciências nos anos iniciais. Em outras palavras, revisito minha trajetória de formação, atenta às pistas que dela advieram para sustentar e problematizar uma questão de investigação.

Nessa linha reflexiva, como pesquisadora em interação com os sujeitos de pesquisa, percebo-me como ser histórico-cultural podendo refletir sobre a realidade dos contextos em que atuo, tomando ciência dos limites e das possibilidades colocadas ao ensino de Ciências. Realizar essa pesquisa me permitiu compreender que respondemos com responsabilidade, do nosso lugar único de existência para o qual não temos “álibi”, ao(s) outro(s) com quem nos colocamos em interação.

Para atravessar o tempo cronológico, trago à memória imagens de um percurso que dizem da minha formação e do modo como, desse lugar único de existência, venho tecendo minha trajetória: passado e presente se fundem no fio da narrativa que me constitui professora-pesquisadora.

## **OS PASSOS NO E PELO TEMPO CRONOLÓGICO DO PASSADO: IMAGENS DE UM PERCURSO DE FORMAÇÃO QUE SE PROJETA NO PRESENTE E NO FUTURO**

A pesquisa narrativa foi o aporte teórico que não só me possibilitou compreender esses atos como passos responsivos, mas, sobretudo, estabelecer conexões com minha trajetória acadêmica. Tais considerações trazem ao diálogo, em um primeiro plano, o trecho de Queirós (2012, p. 63) por meio do qual destaco o poder da palavra encurtando distâncias: “um dia aprendi com Lili a decifrar as letras e suas somas”.

*A minha Lili é a Sandra. Ela me ensinou as letras e suas somas e, com essas palavras, ainda criança, inseri-me em um universo em que estou até hoje. Naquela época não sabia o que viria depois, mas já sabia o que queria: ser professora.*

Escrever esse memorial acadêmico significa revisitar histórias de vida, formativas e profissionais, reconhecendo que cada experiência se torna constitutiva de quem sou hoje: professora e pesquisadora. Conforme destacam Clandinin e Connelly (2015, p. 50) “ao narrar experiências, vivemos e recontamos histórias, construindo significados que se entrelaçam ao longo do tempo, em interações com outros e em lugares específicos.” A narrativa nos permite compreender a experiência não apenas como memória, mas como um campo de significação que entrelaça passado, presente e futuro. Nesse movimento, busco dar sentido ao caminho percorrido, reconhecendo nele marcas de silêncios, rupturas e conquistas.

*Acreditei na educação e iniciei a trajetória profissional com 15 anos de idade, quando comecei os estudos no Magistério em nível médio. Naquele período de meu percurso formativo, trabalhava em uma escola de Educação Infantil, da rede privada, no começo, ajudando as professoras na sala de aula, auxiliando no que fosse preciso. Assim, aos poucos, fui aprendendo a mediar as aulas e me apaixonei pelas atividades desenvolvidas na Educação Infantil, buscando me dedicar para que meu trabalho com os estudantes fosse cada vez melhor. Depois de algum tempo, assumi a função de professora no ano de 1990. Formei em Magistério no ano de 1993 e continuei na escola em que trabalhava há seis anos. (Sousa, 2025, p.10)*

Essa inserção precoce no mundo escolar confirma a ideia de Joso (2004, p. 41), de que “a narrativa de formação não se limita a lembrar o que foi vivido, mas é uma reconstrução que atribui novos sentidos às experiências”. Em cada momento vivido, percebo que fui narrando e (re)narrando meu próprio processo de formação: um enunciado dialógico.

*Como na escola eu não tinha registro de trabalho, saí e comecei a trabalhar em uma Creche da Prefeitura de Juiz de Fora/MG no ano de 1994, onde permaneci durante um ano na função de recreadora. Não muito satisfeita com o trabalho na Creche, percebi que estava sendo um trabalho cansativo, sem expectativas para o futuro, com salário muito baixo. Diante de tais constatações, resolvi sair e trabalhar em uma imobiliária, ou seja, em uma área fora da Educação. Embora fizesse meu trabalho, mantive a convicção de que um dia poderia voltar a exercer a minha profissão: considero que essas são marcas de silenciamento da docência.*

*Em ambas as situações, ou seja, no subemprego na escola particular, com 15 anos, e no trabalho na Creche, é possível identificar uma das mazelas do processo de inserção no mercado de trabalho de profissionais da educação - a precarização da docência, que, por algum tempo, silenciou-me. Tais constatações estão na contramão de uma formação permanente, na concepção freiriana do termo (Freire, 2002), segundo a qual o trabalho do professor contribui para a capacidade de pensar o mundo autonomamente e agir sobre ele. Se o próprio docente vive situações de precarização do seu trabalho, isso o distancia ainda mais do que poderia ser uma “sólida formação cultural inicial e a necessidade da formação continuada” (Nozaki, 2019, p. 79).*

*O como então se fez: busquei a formação em nível superior. Munida pelo desejo de melhorar a minha prática e, talvez, minimizar impactos dessa precarização do trabalho docente, como discorri no parágrafo anterior, estudei, fiz vestibular para Pedagogia no Centro Universitário Academia – UniAcademia, tendo ingressado em 1999 e concluído em 2003 a graduação. Considero que essa formação possibilitou fortificar a construção de uma identidade docente, na qual pude ter acesso a conhecimentos defendidos por pensadores da educação, compreendendo, por exemplo, a diferença entre correntes de ensino advindas do campo da psicologia behaviorista das interacionistas. (Sousa, 2025, p. 11)*

Foi nesse período que compreendi que a formação docente é uma travessia entre paradigmas, como sublinha Cunha (1997, p. 19), “a docência é um processo formativo contínuo, sempre em trânsito entre paradigmas e práticas que exigem abertura, reflexão e compromisso”. Essa consciência fortaleceu minha identidade como professora e me permite hoje narrar apoiada na teoria da pesquisa narrativa. Essa teoria tem se constituído em um campo metodológico de destaque nos estudos educacionais, incluindo o ensino de Ciências, por possibilitar a compreensão da experiência vivida em contextos escolares e formativos. Segundo Clandinin e Connelly (2015), investigar narrativamente significa atentar para as histórias de vida e de prática dos sujeitos, reconhecendo-as como espaços privilegiados de produção de significados sobre o ensinar e o aprender. Essa abordagem não se limita a descrever acontecimentos, mas visa interpretar os sentidos atribuídos às experiências educativas, sempre situadas em tramas históricas, sociais e culturais (Creswell, 2014; Jovchelovitch; Bauer, 2002).

Paralelamente a essa formação no campo da ciência, a arte pela via literária e cultural oportunizou, em seminários ao longo do meu curso e/ou aulas ministradas por diversos professores, por exemplo, experiências estéticas que me marcaram. Destaco essa formação cultural, pois ela vem sendo entendida por pesquisadores como importante faceta da docência.

Educação e formação cultural são processos históricos em contínuo movimento de transformação e de renovação. Em cada um de nós, a transformação ocorre pelo alargamento dos limites de nossa percepção, dado pela participação nas produções culturais. Ao mesmo tempo, educação e formação cultural nos mobilizam e nos situam em um conjunto de valores, crenças e comportamentos, deslocam-nos de hábitos e nos fazem pertencer a um lugar e a um coletivo. Nossa história, na coletividade, configura-nos, impregna-nos de sentidos e nos faz sentir o mundo de modo singular e plural ao mesmo tempo. Singular porque esta vida é minha vida, neste lugar e neste tempo que particularizam meu imaginário e minha percepção, meus humores e amores, meus saberes e meus fazeres, enfim, porque é única. Plural porque compartilho com aqueles com quem convivo uma história de valores, sentimentos, língua, ideias, modos de morar e de vestir, crenças e hábitos. Na convivência, juntos, participamos de uma rede de significados e nela significamos nossas particularidades (Brasil, 2016, p. 18).

Simultaneamente a essas vivências no curso de Pedagogia, em 1999, por indicação de uma pessoa que sabia de meu conhecimento em informática, o trabalho em uma Empresa de Informática Educacional (EDT), que preparava os professores para ministrar aulas de informática nas escolas, possibilitou uma atuação profissional em uma rede privada de ensino.

*Nela permaneci durante cinco anos, respondendo por turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, período que me fez refletir e acreditar que ser professora era realmente o que eu queria.*

*Na conclusão de meu curso de Pedagogia em 2003, o desejo de ser professora foi retomado, o que me levou a procurar uma escola para lecionar. Dessa forma, distribuí currículos, fiz inscrições para ministrar aulas na Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) e no Estado de Minas Gerais. No ano de 2005, consegui uma vaga de professora contratada do Ensino Fundamental I no Instituto Estadual de Educação, no qual fui professora do 3º ano e uma vaga de contratada para mediar aula de Informática Educacional na PJF.*

*Já na PJF, fui professora de Informática Educacional do Ensino Fundamental I e II, no período de 2005 a 2021. Os momentos vivenciados em escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora proporcionaram muitas aprendizagens que vêm impactando minha atividade de docência. Também atuei no Curso Preparatório para Concurso da PJF cujo objetivo era ofertar um curso de Informática para preparar candidatos para concursos públicos.*

*No ano de 2006, passei por um processo seletivo e comecei a trabalhar em uma escola da rede particular, em Juiz de Fora, para ser professora de uma turma da Educação Infantil. Como eu já havia trabalhado com informática nessa instituição, conhecia sua estrutura, a dinâmica de trabalho e professores, o que foram elementos facilitadores para o desenvolvimento das atividades de docência. Nessa escola, permaneci na Educação Infantil durante cinco anos e venho atuando como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, alternando entre turmas do 1º ao 5º ano, assumindo diferentes disciplinas, dentre elas, Ciências. Essa instituição propicia, em sua rotina com as professoras, momentos de formação e de reflexão sobre a prática pedagógica, promovendo reuniões e cursos, com o objetivo de aprofundar o conhecimento acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. (Sousa, 2025, p. 12)*

Esse percurso evidencia o que Bruner (1997, p. 33) destaca que “é através das narrativas que os seres humanos organizam sua experiência e dão sentido ao que acontece consigo e com os outros”. Cada sala de aula, cada interação, foi uma narrativa em construção, na qual significados foram sendo tecidos.

O relato sobre a formação inicial e as primeiras experiências profissionais nos faz pensar sobre dois aspectos da formação inicial: o que e como ensinar. De um lado, é importante que o pedagogo domine conhecimentos específicos de cada componente curricular, pois, para ensinar

sobre algo, é necessário conhecer sobre o assunto. De outro, o pedagogo precisa aprender como ensinar os conteúdos. De acordo com Gatti (2013) há uma junção de dilemas no ensino superior que se dedica à formação de professores. Há

problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. O foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. Aqui, a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior está sendo desafiada. (Gatti, 2013, p. 36)

Nesses percursos de minha trajetória formativa e profissional, destaco o movimento de formação continuada que me levou, em 2006, a concluir a Especialização em Fundamentos em Prática Interdisciplinar 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental. Com a experiência nesse curso, houve uma mudança no modo como planejava as interações entre as disciplinas. Tomo como exemplo a percepção de que as aulas de Ciências não poderiam mais se restringir ao espaço-tempo a elas destinado na grade curricular (duas aulas semanais de 50 minutos). Isso porque, se o foco estivesse em uma temática que promovesse o desenvolvimento do pensamento científico, o tema seria tratado por meio de diversos pontos de vista na interação com as diferentes áreas do conhecimento. A partir dessa experiência na especialização, foi surgindo um interesse nas práticas de ensino em Ciências. Pude perceber que é necessário oportunizar às crianças a ampliação e o aprimoramento de seu vocabulário científico por meio de vivências contextualizadas que possibilitem a compreensão dos significados desses conceitos, como também a interação entre ciência, tecnologia e sociedade<sup>3</sup>.

Como venho estudando, percebo que as crianças podem desenvolver suas próprias maneiras de ver e interpretar o mundo, compreendê-lo e de entender o seu funcionamento, apropriando-se de conceitos cotidianos, alternativos, espontâneos, ou pré-conceitos, que vão dando lugar aos conceitos científicos ao longo da vida. Esses conceitos desempenham papéis importantes na formação da criança enquanto indivíduo social e cultural. Tais conceitos e suas construções foram (e ainda continuam sendo) alvo de muitas pesquisas, maximizando a

---

<sup>3</sup> Fiz outras especializações: i) Especialização em Alfabetização e Letramento, na Faculdade Batista de Minas Gerais, em 2020; ii) Especialização em Informática e Comunicação na Educação que me oportunizou pensar no lugar que o acesso às tecnologias pode adquirir na interação com os conhecimentos nas diferentes áreas, em 2016.

importância quanto à instrução formal e social do indivíduo e o papel da escola de mediação na construção dos conceitos científicos. Sobre isso, os estudos de Lorenzetti e Delizoicov (2001) mostram que a compreensão de conceitos científicos pelas crianças está diretamente relacionada ao modo como operam significações em situações em que possam vivenciar uma temática por meio de múltiplas linguagens.

Mesmo com essa trajetória de formação *latu sensu*, permaneci com desejo de continuar minha formação acadêmica, pois, conforme Queirós (2012, p. 63), “a extensão do meu olhar não podia determinar a exata dimensão das coisas”. Agora, com um olhar mais direcionado e certo de que queria ser uma professora-pesquisadora, juntei minha inquietação com as reuniões pedagógicas da escola em que leciono - nas quais eram discutidos temas pelas professoras sobre como ensinar Ciências - e as experiências que havia vivido lecionando essa disciplina nos anos iniciais.

O percurso posterior desse processo de formação continuada foi o mestrado que, como aqui narrado, por ser o momento do tempo cronológico mais recente, opto por narrá-lo na abertura desde memorial. O que acrescento ao já narrado é a relevância que as participações em grupos de pesquisa para o desenvolvimento de argumentos teóricos em torno do tema investigado. Como o mestrado tem um tempo reduzido – 2 anos – ter esse espaço-tempo de diálogo, ao lado das disciplinas, foi, para mim, de fundamental importância.

*Durante o mestrado, tive a oportunidade de ser inserida no Grupo de Estudos e Pesquisas Narrativas<sup>4</sup>, coordenado pela minha orientadora. O grupo se reúne semanalmente para estudar livros, artigos e periódicos relacionados à formação docente e à narrativa docente, além de debater e planejar ações de pesquisa. Durante as apresentações dos colegas e interações com os demais participantes, pude perceber a importância da troca de experiências para o meu crescimento como pesquisadora<sup>5</sup>.*

No grupo de pesquisa “Narrativas”, estudamos textos que problematizam o lugar da pesquisa narrativa para a obtenção de indícios sobre temas de pesquisa, de atores como: Antônio Bolívar, Adair Nacarato, Maria Conceição Passeggi, Marie Cristine Josso, ir colocando outros Clandinin. Por meio das leituras e discussões tem sido possível identificar importantes aspectos

<sup>4</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas Narrativas, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, cadastrado no diretório de Grupos de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é liderado pela Professora Doutora Rita de Cássia Reis.

<sup>5</sup> Alguns trechos de minha experiência pessoal, em que relato vivências, trago em itálico e como nota recuada a fim de estabelecer uma relação entre forma e conteúdo no gênero memorial acadêmico.

teóricos sobre a pesquisa narrativa na qual podemos vê-la como uma forma de evidenciar as vozes dos professores sobre suas preocupações e suas vidas que, muitas vezes, são silenciadas na pesquisa educacional e nas escolas.

A discussão de fundo vem evidenciando que investigar narrativas de vida não é apenas “contar histórias”, mas uma via potente para compreender identidades docentes, memórias escolares, culturas institucionais e processos formativos. Ao mesmo tempo, alerta para os dilemas metodológicos e éticos que exigem cuidado do pesquisador.

a investigação (auto)biográfica assim oferece possibilidades ricas para compreender experiências, identidades, trajetórias humanas dentro da educação, de forma que se revelem dimensões que se perdem em abordagens mais estruturadas ou quantitativas. É uma chamada para que pesquisadores adotem essa abordagem com rigor metodológico, consciência ética e capacidade reflexiva, aproveitando suas potencialidades e reconhecendo seus limites.

Nesse processo de pesquisa do mestrado e participação no grupo de pesquisa fui entendendo que estar em um processo de formação em nível de pós-graduação é relevante para: i) eu ser uma professora pesquisadora nos espaços formativos em que atuo como docente; ii) ampliar os meus conhecimentos teóricos e práticos e vivenciá-los em aulas de Ciências e outras áreas que ensino; iii) compartilhar as minhas práticas e pesquisar sobre questões relacionadas à educação; iv) entender o que vem sendo pesquisado sobre ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o papel do planejamento no processo de formação do leitor que pode compreender o mundo cientificamente; v) contribuir com a formação de professores que atuam nos anos iniciais, a partir dos resultados da pesquisa. Com efeito, busco a cada dia me esforçar e estar sempre motivada para alcançar os meus objetivos no exercício da docência e contribuir para os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas turmas em que atuo como professora.

*Com essa atuação e minha prática docente, foi possível observar como o planejamento das aulas foi se modificando com o passar dos anos. No início da docência, não fazia um planejamento das aulas, trabalhava com a Educação Infantil e tínhamos na escola uma rotina que seguíamos todos os dias, sem nos preocupar com a individualidade das crianças. As aulas eram frequentemente centradas no professor cujo planejamento enfatizava a transmissão de informações e o uso de métodos de ensino direto: a ênfase estava na memorização e na repetição de fatos, portanto, no modelo behaviorista de ensino (estímulo/resposta). (Sousa, 2025, p. 16)*

Naquela ocasião, o planejamento era centrado naquilo que precisaria ser ensinado ao estudante, em uma abordagem tradicional, que se concentrava principalmente em conteúdos específicos da disciplina. O ensino voltava-se, muitas vezes, a uma sequência predeterminada de tópicos ou unidades de um livro didático, o que precisaria ser seguido na íntegra e na ordem das unidades para que o livro comprado pelos pais fosse consumido.

*Hoje, busco planejar minhas aulas centradas nas crianças, em seus interesses, dialogando com experiências de vida para que possam compartilhar vivências com as outras crianças. Freire (1996) enfatiza a importância de um ensino centrado no estudante e no diálogo com suas experiências de vida. Tenho, contudo, que seguir um livro didático com metodologia ativa. Os atuais conhecimentos sobre a importância de que a criança esteja no centro do currículo é um aspecto que busco considerar ao planejar, atenta aos limites que a instituição, por meio das escolhas teóricas que a sustentam, impõe a esse percurso. Noutras palavras, encontro linhas de fuga para o delineamento com a autonomia que tenho ao interagir com as crianças nas aulas de Ciências. A metodologia ativa elencada pela instituição contribui com essas linhas de fuga àquilo que determina o livro didático, possibilitando que no planejamento se possam considerar, por exemplo, palestras, atividades práticas, demonstrações, discussões em grupo, uso de tecnologia, entre outras abordagens. (Sousa, 2025, p. 16)*

Em linhas gerais, posso afirmar que a formação como pesquisadora foi um elemento importante para a elaboração dos planejamentos e, consequentemente, para o delineamento da questão de investigação. Ou seja, não tenho fórmulas para o planejamento, mas, sim, reflexões que a teoria vem apontando no diálogo com minha prática pedagógica em uma instituição particular de ensino.

## **ENUNCIADOS QUE NARRAM UMA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Revisitar minha história pela via narrativa confirma que a formação docente é marcada por singularidades e coletividades, por silêncios e vozes, por precarizações e resistências. Assim, contar minha trajetória é, ao mesmo tempo, pesquisar a mim mesma e compreender como me constituo professora em meio a tantos atravessamentos.

Esse memorial não é apenas relato do passado, mas também projeto de futuro. Narrar minha trajetória é ressignificar o vivido e lançar-me às novas aprendizagens que ainda estão por vir. Entre silêncios e diálogos, fui me constituindo professora-pesquisadora. Revisitar minhas memórias, alinhavando experiências de formação inicial, continuada e de atuação profissional, permitiu-me compreender que minha trajetória não se reduz a um percurso linear,

mas se configura como um enunciado dialógico em constante movimento, permeado por vozes que me antecedem, me acompanham e me convocam a responder.

Esse processo de narrar e (re)narrar não apenas me possibilitou reconhecer as marcas que a educação deixou em minha vida, mas também reafirmar a pesquisa narrativa como caminho fecundo para compreender a docência e o ensino de Ciências nos anos iniciais.

Ao concluir este memorial, reafirmo minha convicção de que ser professora é também ser pesquisadora: alguém que observa, escuta, problematiza e cria possibilidades de transformação nos espaços em que atua. Assim, comprehendo que minha história pessoal e profissional não se encerra aqui, mas se abre para outros capítulos ainda por escrever, em que os fios da memória, da pesquisa e da prática pedagógica continuarão a se entrelaçar em novas tessituras.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- BRASIL. Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender. In: **Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.
- BRUNER, J. **Atos de significado**: para uma psicologia cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editores, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernadete Angeline. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, out./dez. 2013. Editora UFPR.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. (2002). Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demetrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, 2001.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. O mundo do trabalho e o reordenamento da educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 10, n. 1, 1999.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUSA, Janaina Bernardo Bulhões de. **A Influência do contexto escola no planejamento das aulas de Ciências segundo professores dos anos iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2025.

## **HISTÓRICO**

**Submetido:** 10 de dezembro de 2025.

**Aprovado:** 15 de dezembro de 2025.

**Publicado:** 31 de dezembro de 2025.