



Recordar para contar: um memorial de trajetória e formação

Remembering to tell the story: a memoir of journey and education

João Guilherme de Andrade Sant'Anna¹

Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

RESUMO

Este memorial apresenta a trajetória formativa e profissional de um professor de Sociologia, construída a partir de uma abordagem narrativa e (auto)biográfica. O texto percorre a Educação Básica, o ingresso no Ensino Superior e a formação acadêmica na Universidade Federal de Juiz de Fora, destacando os atravessamentos familiares, afetivos, institucionais e políticos que contribuíram para a constituição da identidade docente. Filho de professores da Educação Básica, o autor cresceu imerso no cotidiano escolar, ainda que, inicialmente, não reconhecesse a docência como projeto profissional. Ao longo da graduação em Ciências Humanas e Ciências Sociais, a vivência universitária, a participação em projetos de extensão, a iniciação científica e, especialmente, o contato com a escola pública por meio do PIBID foram decisivos para o despertar da vocação docente. O memorial também problematiza as tensões históricas entre bacharelado e licenciatura nas Ciências Sociais, bem como os impactos do Novo Ensino Médio na prática e na identidade de professores de Sociologia. Ao articular memória, reflexão e teoria, o texto evidencia como a identidade profissional se constrói de forma processual, atravessada por rupturas, continuidades e eventos críticos, culminando no exercício da docência na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Palavras-chave: Narrativa (auto)biográfica; Formação docente; Ensino de Sociologia; Identidade profissional; Trajetória formativa.

ABSTRACT

This memorial presents the educational and professional trajectory of a Sociology teacher, developed through a narrative and (auto)biographical approach. The text traces the author's path from Basic Education to higher education and academic training at the Federal University of Juiz de Fora, highlighting the family, emotional, institutional, and political factors that contributed to the construction of his teaching identity. As the son of Basic Education teachers, the author grew up immersed in the school environment, although teaching was not initially recognized as a professional project. Throughout his undergraduate studies in Humanities and Social Sciences, university experiences, participation in extension projects, involvement in scientific research, and especially contact with public schools through the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) were decisive in awakening his vocation for teaching. The memorial also problematizes historical tensions between bachelor's and teaching degrees in Social Sciences, as well as the impacts of Brazil's New Secondary Education reform on the practice and identity of Sociology teachers. By articulating memory, reflection, and theory, the text demonstrates how professional identity is constructed as a dynamic and ongoing process, marked by ruptures, continuities, and critical events, culminating in the exercise of teaching in the State Education Network of Minas Gerais.

Keywords: (Auto)biographical narrative; Teacher education; Sociology teaching; Professional identity; Educational trajectory..

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor de Sociologia na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-9850-5260>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4762019574923487>. E-mail: andrade.joao@estudante.ufjf.br

“A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.”

(García Márquez, 2003, p.5)

Antes mesmo de narrar, é o ato de recordar que primeiro se apresenta. Rememorar não significa apenas trazer à tona fatos ou acontecimentos passados, mas também ressignificá-los, atribuindo-lhes novos sentidos à luz do presente. Assim, este memorial não se limita a expor uma trajetória pessoal de forma linear ou cronológica; ele busca situar o leitor nos caminhos percorridos, destacando experiências, encontros e aprendizagens que, entrelaçados, compõem um percurso formativo. Como aponta Larrosa Bondía (2002), narrar é produzir experiências carregadas de sentido e é nessa perspectiva que este texto se constrói, transformando lembranças em reflexão e experiência em conhecimento partilhado.

É curioso perceber como o ato de contar uma história carrega em si uma dimensão provocativa. Em mim, desperta inquietações ao refletir sobre o que seria importante elencar para contar a minha história, ou talvez, quais expectativas devo cumprir ao exercer tal tarefa. Reconheço que a expectativa, antes de tudo, é uma construção daquele que narra; se não é expressa, permanece restrita ao íntimo de quem escreve, moldando silenciosamente o modo como a narrativa se organiza. Diante disso, as páginas que seguem são atravessadas por memórias que me movem tanto retrospectivamente, na direção do que se passou, quanto prospectivamente, na projeção do porvir (Clandinin; Connelly, 2015), sem me furtar àquilo que me atravessa, afeta e constitui.

O começo dessa história se dá no último mês de 1997, em Angra dos Reis, cidade da Costa Verde do Rio de Janeiro onde nasci e iniciei meu processo formativo. É dessa cidade que guardo minhas primeiras memórias, muitas delas marcadas pela rotina de meus pais. Desde muito cedo, acompanhei suas constantes correrias de um trabalho para outro, sempre dedicados a cumprir seus ofícios. Naquele tempo, eu via apenas o cansaço e o ritmo acelerado do dia a dia; hoje, no entanto, reconheço que tudo aquilo se tratava do trabalho docente, que já se fazia presente em minha vida antes mesmo que eu pudesse comprehendê-lo em profundidade.

Sendo o filho mais velho de professores da Educação Básica, cresci ouvindo com frequência que a educação estava diretamente ligada à possibilidade de mudar de vida, alcançar desenvolvimento pessoal e conquistar estabilidade financeira. Por isso, desde cedo, fui

incentivado a estudar. Meus pais costumavam repetir um ditado que até hoje guardo em mim: “o peso do lápis é mais leve que o da enxada”. Era a maneira deles reafirmarem, em tom de conselho e cuidado, que o estudo poderia abrir portas que o trabalho braçal, muitas vezes, fechava. Esse ensinamento, transmitido a mim e à minha irmã mais nova, além de reforçar a crença de que a educação é o fio condutor capaz de transformar vidas, refletia também suas próprias trajetórias de vida.

Meus pais, assim como grande parte dos meus tios e tias, são professores. Eles enfrentaram muitos desafios para alcançar o ensino superior, mas o fizeram e assim, de fato, transformaram suas próprias realidades através do estudo, confirmando os ensinamentos de meus avós, seus pais.

Cresci cercado pelo convívio familiar, que sempre foi um dos pilares mais importantes da minha formação como pessoa. Passei a infância sob os cuidados atentos de meus avós, pais, tios e primos, que se reuniam com frequência para compartilhar momentos de proximidade e afeto. Nessas reuniões, as conversas giravam em torno do cotidiano, e, como grande parte da família estava vinculada à educação, esse cotidiano era quase sempre o das escolas. Assim, desde cedo, fui acostumado a ouvir relatos e “causos” do dia a dia docente, que, entre histórias sérias e situações curiosas, acabavam revelando a riqueza e os desafios da vida escolar.

Meu pai, formado em Matemática, realizou uma complementação pedagógica que lhe permitiu lecionar Física, disciplina que ensina com muita maestria. Minha mãe, também licenciada em Matemática, atualmente dedica-se à gestão escolar e a outras atividades ligadas ao campo educacional. Além deles, tive ainda a presença de um tio, professor de Língua Inglesa, e de sua esposa, que atua no ensino de Ciências no Ensino Fundamental. Ao acompanhar de perto suas trajetórias, pude observar diferentes dimensões do trabalho docente e perceber a complexidade que envolve tanto o ser quanto o fazer do professor. Muitas vezes, sob meu olhar de criança e adolescente, eu os via envolvidos em tarefas que ultrapassavam o espaço escolar, revelando que a docência não se restringia apenas ao momento da aula, mas se estendia para além dela.

Ora como memória, ora como reflexão, essa constatação, distinta da noção de docência presente no senso comum, acompanhou-me ao longo de todo o processo formativo, mesmo antes de eu considerar a docência como uma possibilidade profissional. Mais adiante, esse conhecimento, nascido da observação, reapareceria de forma mais amadurecida.

Por meio de avanços coletivos e lutas sindicais, ao lecionarem em escolas da rede privada, os professores podem garantir bolsas de estudo para seus filhos, e essa foi a realidade que vivi durante toda a minha Educação Básica. Da Educação Infantil ao Ensino Médio, frequentei instituições particulares onde meus pais ou parentes próximos atuavam como docentes. Recordo, de primeira, a escolinha São Francisco, localizada na mesma rua de minha casa e de propriedade de vizinhos próximos. Essa proximidade possibilitou que eu iniciasse minha trajetória escolar em um ambiente familiar e acessível. Lembro de chorar muito no período de adaptação e essa seria minha única grande lembrança sobre esse momento.

Após concluir a etapa da educação infantil, mudei de escola e iniciei meus estudos no Centro de Ensino e Aprendizagem Laranjinha, conhecido apenas como Laranjinha. Foi ali que permaneci por mais tempo. Localizada a poucos minutos de minha casa, o que facilitava bastante a rotina escolar. Como meus pais sempre tiveram uma dinâmica intensa de trabalho, a presença e o apoio de meus avós maternos foram fundamentais, pois eram eles que frequentemente me levavam à escola.

É importante destacar a relevância dessas figuras basilares na minha trajetória. Entre a casa e a escola, nossos percursos passavam, muitas vezes, pelo mercado, pela padaria ou pelo armário, sempre compondo o cenário cotidiano da cidade. Essa rede de cuidado permitia que meus pais trabalhassem com tranquilidade, confiantes de que eu e minha irmã estivéssemos em boas mãos. Guardo memórias afetivas do fusca marrom do meu avô, que tantas vezes me conduziu até a escola. Embora o trajeto a pé não levasse nem quinze minutos, de fusca tínhamos a possibilidade de oferecer carona a colegas da vizinhança que não contavam com o mesmo apoio familiar. Hoje, os levo comigo, guardados na memória e no coração.

No Laranjinha, vivi minhas primeiras experiências educacionais das quais guardo memória. Foi ali que participei do processo de alfabetramento com músicas sobre o alfabeto, cadernos de caligrafia, primeiras operações matemáticas e primeiras leituras, sempre com atenção redobrada para não perder nenhum detalhe. Também foi nesse período que construí minhas primeiras amizades, muitas das quais permaneceram comigo até o final da escolarização.

Permaneci no Laranjinha até o 5º ano do Ensino Fundamental, quando me mudei para um novo colégio na etapa seguinte. Do 6º ao 9º ano, estudei na Cooperativa de Trabalho Educacional César Almeida, onde meus pais trabalham desde sua fundação, em 2005. Se antes

eu apenas frequentava turmas de colegas próximos aos meus pais, nesse novo contexto passei a ter aulas diretamente com eles. Essa experiência marcou minha formação não apenas pelos aprendizados, mas também pelos primeiros incidentes críticos de minha trajetória acadêmica.

Ter pais professores — ou professores que também eram meus pais — me trazia bastante desconforto naquela época. Isso se tornava ainda mais evidente porque justamente as disciplinas em que eu encontrava mais dificuldade eram as que eles lecionavam: no início dos anos finais do Ensino Fundamental, todas relacionadas à matemática; mas ao final, a tão temida Física. As fronteiras entre o mundo privado e o público se confundiam, e não havia um botão capaz de desligar uma identidade para ativar a outra. Nesse período, ser aluno e ser filho se entrelaçava em múltiplos espaços ao mesmo tempo.

Essa aproximação se deu até o final do 9º ano, onde me despeço dessa escola por, na época, não ter o ensino médio, ainda, que por acaso foi instaurado nos anos seguintes à minha saída e então, se dá meu ingresso na última etapa da Educação Básica.

De 2013 a 2015, estudei no Colégio Educar, onde também tive acesso a uma bolsa de estudos em razão de meu tio lecionar na instituição. Assim, mais uma vez, havia familiares diretamente vinculados ao meu processo formativo, reforçando essa presença constante que sempre acompanhou minha trajetória escolar. No entanto, ao finalizar o Ensino Fundamental e dar início a essa nova etapa, carregava comigo a convicção de que a mudança de escola seria uma oportunidade de expansão. Acreditava fielmente que ali poderia encontrar novos horizontes: novas amizades, novos aprendizados, novas vivências².

Ainda que a insegurança diante do desconhecido me acompanhasse, o “novo” surgia como promessa de renovação e amadurecimento. Havia em mim o desejo de experimentar outros ambientes, de me afastar, ainda que sutilmente, do círculo habitual em que cresci. Essa transição não representava apenas uma mudança de colégio, mas também uma possibilidade de redescoberta pessoal, de conhecer pessoas diferentes, vivenciar outros contextos e ampliar a visão de mundo. Com receio, mas também com entusiasmo, percebia que aquele momento chegava em boa hora, como um convite para seguir adiante e construir novas histórias.

² Reconheço que minhas vivências precisam ser situadas dentro das condições que me foram possíveis. Ocupo uma posição marcada por privilégios, sobretudo por ter tido acesso a uma formação em escolas privadas. Esse reconhecimento, no entanto, não foi imediato, surgiu à medida que ampliei meus horizontes e passei a construir experiências em instituições públicas de ensino. Foi nesse movimento que pude confrontar a distância entre a minha trajetória e as desigualdades que atravessam o cotidiano escolar de muitos, compreendendo de modo mais profundo o peso dos estigmas e das diferenças de acesso que estruturam a educação no Brasil.

Essa etapa foi marcada por adaptações e turbulências típicas da adolescência, fortemente relacionadas às transformações biológicas e emocionais (Guida *et al.*, 2024) e ao intenso processo de construção identitária, um verdadeiro campo de batalha, como aponta Bauman (2005), no qual a diferença se torna condição para afirmar-se (Silva, 2024). Nesse contexto, o desejo de ser aceito e de pertencer aos grupos exigia de mim constantes esforços, pois parecia haver uma cartilha implícita a ser seguida: a heteronormativa, que, apesar de minhas tentativas, nunca consegui cumprir integralmente.

É importante destacar que minha trajetória na educação básica foi marcada pela ausência de referências que promovessem o respeito à diversidade e à formação cidadã, evidenciando a negligência do currículo em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), às Diretrizes Curriculares Nacionais e até mesmo à Constituição Federal — documentos que preveem a valorização dos direitos humanos e a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade no sentido de promover a diversidade, respeitar as diferenças e prevenir discriminações. Assim, esse período foi atravessado por vivências múltiplas: ora construtivas, ora dolorosas, mas sempre significativas. E, mesmo diante das dificuldades, encontrei apoio em poucos, porém valiosos amigos, com quem compartilhei caminhos e aprendizados.

Nesse tempo, também tive contato com novas disciplinas, professores e materiais de estudo. Mais uma vez, meu olhar se voltava para o trabalho docente, mais uma vez sem saber que esta seria uma categoria importante para mim. Observava, com curiosidade, a paixão de alguns educadores que vibravam com suas aulas, em contraste com outros que, já mais cansados, pareciam viver o que hoje entendo como um estágio de “desinvestimento pedagógico”, conceito trabalhado por Huberman (1992). Essa percepção precoce me levou a compreender que a docência, assim como qualquer trajetória de vida, é atravessada por momentos de entusiasmo e de desencanto.

Entre tantos professores, foram sempre as professoras afetuosa que mais me marcaram. Aquelas que enxergavam o estudante para além da condição de aluno, que reconheciam a pessoa em sua integralidade e transmitiam, em seus gestos, a convicção de que a educação também se constrói pelo afeto. Essa experiência me conecta hoje ao que hooks (2020) defende ao tratar do amor como dimensão essencial do ato educativo. Ao longo de toda a Educação Básica, convivi com algumas educadoras que me fizeram sentir visto e reconhecido. Jamais

poderia imaginar, naquele momento, que esse traço de sensibilidade viria a se tornar também parte da minha prática docente.

Contudo, ao me aproximar da conclusão do Ensino Médio, as inquietações se intensificaram. O futuro, envolto em incertezas, surgia como uma incógnita repleta de expectativas, medos e angústias. Era o fechamento de um ciclo e, ao mesmo tempo, a abertura de um horizonte ainda muito indefinido, no qual a busca por pertencimento e por um caminho próprio se tornava cada vez mais urgente.

O ano de 2015, último do meu Ensino Médio, ficou marcado por perdas significativas e por intensas questões emocionais. Simbolicamente, tratava-se do encerramento de um ciclo, que coincidiu com o adoecimento físico de minha avó materna. Viver esse momento de fragilidade, tanto interna quanto externa, foi extremamente delicado. Desejei, inúmeras vezes, que o tempo pudesse simplesmente congelar, para que eu conseguisse me reorganizar diante de tantas mudanças, mas isso não aconteceu. A vida continuou correndo em seu ritmo acelerado, urgente e intenso. Seguiu-se, então, a ausência definitiva de minha avó, o que acrescentou, por muito tempo, uma tonalidade cinzenta aos acontecimentos que vieram depois.

Paralelamente a esse luto e às descobertas próprias da idade, vi-me novamente diante da angústia da mudança e da necessidade de pensar o porvir. Nesse contexto, as discussões sobre cursos de graduação se intensificaram. Afinal, o que eu faria depois de concluir o terceiro ano do Ensino Médio? Essa pergunta ecoava em mim como um enigma sem resposta. Fiz alguns testes vocacionais na época com o objetivo de trilhar uma busca pela conscientização da percepção do meu próprio eu, sob influência de fatores ambientais, crenças, representações sobre e de suas atitudes, comportamentos, valores e sentido da vida (Duarte, 2007).

Dentro do cenário angrense, crescia o desejo de expandir horizontes. Mais do que escolher uma profissão, havia em mim uma necessidade visceral de sair da cidade e experimentar a vida em um lugar onde, como eu costumava dizer, houvesse “mais coisas para fazer”. Esse anseio, naquele momento, só poderia se concretizar por meio do ingresso em um curso de Ensino Superior fora de Angra dos Reis. Assim, tracei meus caminhos possíveis: de um lado, o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), para o qual realizei todas as provas na própria cidade mineira; de outro, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que prestei ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Juiz de Fora já ocupava meu imaginário desde os anos finais do Ensino Fundamental, quando colegas próximas se mudaram para lá a fim de cursar o Ensino Médio. A partir desse movimento, a cidade passou a representar para mim uma referência de qualidade educacional. Essa memória se fortaleceu ao longo dos anos, até que, já no Ensino Médio, fui incentivado a realizar o PISM, vestibular seriado que se apresentava como uma grande oportunidade de ingresso ao Ensino Superior, complementando as possibilidades oferecidas pelo ENEM. Assim, antes mesmo de ter clareza sobre qual área de atuação profissional seguir, já me sentia encantado pela cidade, pelo que ela representava como espaço de possibilidades. O fascínio por Juiz de Fora antecedeu, inclusive, o encanto por qualquer profissão específica, e somente mais tarde eu compreenderia o peso dessa escolha em minha trajetória.

Na terceira etapa do PISM, já decisiva para a definição da nota vinculada ao curso desejado, direcionei minha escolha para a Medicina Veterinária, um sonho que carregava desde a infância. No entanto, não alcancei a pontuação necessária para conquistar a vaga. Foi nesse instante, que meu percurso se inclinou para novos contornos, aproximando-se do presente. Ao final, optei pelo Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, curso que não apenas me levaria a Juiz de Fora, mas que também me formaria profissionalmente, mesmo que, naquele momento, eu não tivesse clareza sobre os caminhos exatos que essa escolha me abriria.

Em agosto de 2016, ingressei oficialmente na UFJF através do ENEM e realizei minha mudança, não apenas de município, mas também de estado. Fui morar em uma pensão que, sem que eu soubesse, se tornaria um dos maiores espaços de crescimento pessoal da minha vida naquele período. Ali, entre desafios e descobertas, iniciei uma nova etapa formativa que moldaria o profissional que sou hoje, definindo escolhas, posicionamentos e visões de mundo.

O Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas (BACH) da UFJF, pertencente à área das Humanidades, tem duração média de cinco semestres e se estrutura em uma formação geral que abrange diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, Ciências da Religião, História, Sociologia, Ciência Política, Antropologia, Letras, Artes, Geociências, Psicologia e Turismo. Seu principal propósito é introduzir os estudantes a um leque de campos das Ciências Humanas, preparando-os para a continuidade em um possível curso de segundo ciclo: Ciência da Religião, Ciências Sociais, Filosofia ou Turismo.

Esse modelo formativo nasceu como fruto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), lançado em 2005, que buscava

ampliar o acesso ao Ensino Superior e flexibilizar os percursos formativos. A proposta dos Bacharelados Interdisciplinares era oferecer uma formação abrangente, permitindo que o estudante transitasse por diferentes áreas antes de optar por uma especialização, contrapondo-se a modelos mais tradicionais. Na UFJF, o curso de Ciências Humanas foi criado em 2009, com ingresso da primeira turma em 2010, e representou uma porta de entrada fundamental para muitos que desejavam o Ensino Superior, inclusive para mim.

Esse primeiro contato com a universidade pública me permitiu ampliar horizontes e reconhecer a importância de um ensino público, gratuito e de qualidade. Nesse espaço, fui construindo não apenas saberes acadêmicos, mas também uma compreensão mais densa de mundo e, com ela, um senso de responsabilidade social que, desde então, passou a orientar minha vida pessoal e profissional.

Iniciei o curso no turno noturno, e frequentar as aulas era, para mim, um duplo acontecimento. Primeiro, havia o êxtase de atravessar uma cidade ainda pouco conhecida, afinal, minha mudança para Juiz de Fora ocorreu no fim de semana imediatamente anterior ao início das aulas. Cada deslocamento era uma descoberta em si. Segundo, havia o impacto das próprias aulas, sempre lotadas, realizadas nos anfiteatros do Instituto de Ciências Humanas (ICH). O BACH é oferecido nos turnos integral e noturno, com cerca de 300 vagas anuais, divididas entre os dois períodos, o que resultava em turmas numerosas, cheias de vozes e perspectivas. Eu estava ali, mergulhado em um mundo de informações e possibilidades.

A partir desse momento, minha trajetória começou a ganhar uma dimensão a mais de protagonismo. Estar no Ensino Superior, na UFJF, em Juiz de Fora, significava ocupar um espaço que, por muito tempo, eu havia apenas idealizado. Esse protagonismo, contudo, vinha acompanhado de uma carga emocional intensa. Apesar de ser uma conquista muito desejada, não deixava de pesar o fato de que, pela primeira vez, eu fazia minhas próprias escolhas e direcionava minha vida para um lugar mais maduro, mais adulto, distante do “ninho” onde cresci.

Minha rotina se dividia entre leituras densas e as saídas pela cidade, em um processo de adaptação que me permitia desenvolver uma dimensão juizforana de mim mesmo. Descobri que o que eu chamava de “calçada” ali se dizia “passeio”; que “estojos” era “bolsinha”; e que “afastar” se traduzia em “arredar”. A cidade se revelava maior e mais complexa do que eu imaginava, especialmente em suas linhas de ônibus, que me desafiavam a me localizar. A cada

dia, me via descobrindo e redescobrindo aspectos da vida urbana, da cultura local e de mim mesmo.

No entanto, o encantamento inicial convivia com as dificuldades acadêmicas. Muitas vezes, eu me via incapaz de acompanhar o ritmo das discussões em sala. A quantidade de páginas a serem lidas parecia desproporcional ao tempo disponível, e isso me gerava dúvidas: eu lia devagar demais? Não estava conseguindo compreender os textos? Essa insegurança resultava em timidez acadêmica e em um bloqueio que me impedia de interagir nas aulas. Lembro-me, por exemplo, de ler e reler trechos de *O Príncipe*, de Nicolau Maquiavel, sem conseguir compreender de que forma aquelas palavras levavam à discussão sobre as virtudes e os vícios de um governante na manutenção do poder.

Essa dificuldade também refletia uma lacuna deixada pela minha formação no Ensino Médio. Como indicam os Censos da Educação Básica, a Sociologia é frequentemente a disciplina com o menor índice de adequação docente, sobretudo na rede privada. No meu percurso escolar, tanto as aulas de Sociologia quanto as de Filosofia eram ministradas por um professor com formação inicial em Geografia. Essa inadequação, além de escancarar uma realidade nacional, resultou em anos de desconhecimento profundo dos conteúdos específicos da Sociologia, algo que apenas mais tarde compreendi como um entrave para minha formação.

No início de 2018, passei a refletir mais profundamente sobre a multidisciplinaridade que o curso proporcionava, já que transitava por disciplinas de quase todos os departamentos que ofereciam componentes ao BACH. Esse contato ampliado me permitia absorver uma diversidade de saberes, mas, à medida que se aproximava o momento da escolha do curso de segundo ciclo, percebia que minhas certezas diminuíam. A pluralidade de perspectivas epistemológicas, ao invés de facilitar, ampliava minhas dúvidas, e a liberdade de escolha me direcionava para muitos caminhos possíveis. Recordo de me questionar constantemente sobre como articularia todo aquele conhecimento e para qual área, de fato, eu caminharia.

Foi a partir da minha participação na gestão do Centro Acadêmico Nicholas Domingues que pude dar maior clareza a esse processo. Na busca por atribuir sentido ao que era apresentado em tantas disciplinas das Ciências Sociais, encontrei na prática coletiva uma forma de orientar minhas escolhas. A chapa da qual participei era mista: reunia discentes vinculados a partidos políticos e movimentos sociais, mas também independentes, como era o meu caso. Nesse espaço, a construção de eventos, o diálogo com diferentes perspectivas e a resolução de

demandas estudantis me alinharam, naquele momento, a uma vontade crescente de prosseguir os estudos em Ciência Política. Assim, fui aprendendo academicamente a transformar minhas inquietações em objetos de pesquisa, movimentando-me entre o olhar retrospectivo e o prospectivo sobre minha própria trajetória.

Findado o BACH, iniciei o primeiro semestre letivo de 2019 no curso de Ciências Sociais, escolhendo-o como meu segundo ciclo e dando continuidade ao processo formativo dentro da UFJF. Esse momento foi marcado por um olhar mais maduro sobre minha trajetória, mas ainda carregado da juventude que me acompanhava. Sentia a necessidade de direcionar com mais atenção minha formação profissional, compreendendo que a universidade pública não era apenas um espaço de aulas, mas também de experiências transformadoras que iam muito além de seus muros. Foi nesse espírito que procurei me envolver em processos seletivos de estágios, Projetos de Extensão e Iniciações Científicas (IC), entendendo que minha formação não poderia se restringir ao currículo mínimo.

Nesse percurso, mergulhei em uma IC na área da Antropologia, sob orientação do professor Luzimar Pereira, com o projeto “Humanos e não-humanos nas etnografias sobre mundo rural brasileiro”. Embora minha participação tenha sido breve, cada reunião, cada debate de bibliografia e cada discussão sobre o cronograma do projeto me fez perceber que ser pesquisador é também um exercício de sensibilidade. A pesquisa não me formava apenas intelectualmente, mas também me moldava no olhar investigativo, na capacidade de interpretar o mundo e nas habilidades de trabalhar coletivamente em torno de um objeto.

Até esse ponto, o convívio era com o conjunto inicial de disciplinas comuns ao Bacharelado e à Licenciatura, conhecido como Área Básica de Ingresso (ABI). No entanto, essa estrutura não durou muito tempo. Minha escolha pelo Bacharelado foi orientada pelo momento vivido e, em parte, pelo próprio discurso presente no Departamento de Ciências Sociais, que costumava recomendar a trilha Bacharelado primeiro e, por último, se houvesse interesse, a Licenciatura. Essa lógica, entretanto, não era neutra. Os imbróglidos entre bacharelado e licenciatura sempre refletiram tensões estruturais da academia, particularmente nas Ciências Sociais, em que a pesquisa é frequentemente hierarquizada em relação à formação de professores. Como discutem Lima e Tabac (2025), essas disputas produzem desigualdades na formação superior, reforçadas tanto por barreiras curriculares quanto por barreiras físicas: na

UFJF, as aulas da Licenciatura eram ministradas em outro espaço, fora do ICH, o que afastava ainda mais os estudantes desse percurso.

Ainda dentro dessa lógica “bacharelesca”, busquei ampliar meus horizontes por meio dos Projetos de Extensão, especialmente aqueles em parceria com a Câmara Municipal de Juiz de Fora (CMJF): o Parlamento Jovem e a Câmara Mirim. No primeiro, fui aprovado de imediato no processo seletivo para atuar como monitor voluntário; no segundo, conquistei uma vaga de estágio no Centro de Atenção ao Cidadão (CAC) da CMJF, cuja convocação só ocorreu em 2021, em razão da prorrogação do edital durante a pandemia.³

Ambos os projetos têm caráter formativo, voltados à educação política e cidadã, e são promovidos pelo setor de Formação para a Cidadania do CAC da CMJF. O Parlamento Jovem é coordenado pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), em parceria com câmaras municipais e com apoio da PUC-Minas, oferecendo eventos e oficinas a estudantes do Ensino Médio. Já a Câmara Mirim é organizada diretamente pela CMJF, em âmbito local, e atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os depoimentos dos jovens participantes desses programas sempre destacavam o quanto a experiência havia sido transformadora em suas vidas, mas era igualmente recorrente ouvir que o impacto também recaía sobre nós, bolsistas e estagiários, que nos dedicávamos a esse trabalho. Entre 2020 e 2023, estive diretamente envolvido nesses projetos: primeiro como bolsista voluntário (2020-2021) e, a partir de março de 2021, como estagiário, atuando presencialmente na CMJF até 2023.

Esse período foi marcante porque materializou, de forma muito concreta, a ideia de “ir além dos muros da universidade” munido do conhecimento adquirido ali. O contato com a estrutura do Poder Legislativo Municipal e a vivência pedagógica junto a adolescentes representaram, para mim, uma espécie de laboratório inicial da docência. Ainda que não fosse uma sala de aula formal, percebia que havia ali um exercício constante de mediação de saberes, de diálogo com jovens e de formação crítica, que me remetia às experiências vividas em minha família e às observações da rotina de meus pais e tios professores. Foi nesse processo que percebi o despertar de uma vocação docente, uma centelha que permanecia adormecida, mas

³ Em setembro de 2020, retornei a Angra dos Reis diante da impossibilidade de permanecer em Juiz de Fora, já que todas as atividades estavam paralisadas. Entreguei o apartamento em que morava e, com profundo pesar, senti como se estivesse retrocedendo em meus projetos de vida, vivenciando mais um incidente crítico em minha trajetória.

que se reacendeu na prática concreta de levar o debate sobre política e cidadania às escolas públicas e privadas de Juiz de Fora.

Esse resgate do “João que conviveu com a docência bem na frente dos olhos” foi talvez a primeira tomada de consciência de que meu caminho poderia se voltar também para a sala de aula, ainda que, até então, o Bacharelado fosse o eixo central da minha formação.

A partir de 2022, ano marcado pelo retorno mais seguro das atividades presenciais no contexto pós-pandemia, os eventos críticos da minha trajetória se tornaram mais recorrentes, pois novamente me vi diante de fins e começos de ciclos. Concluí o Bacharelado ao mesmo tempo em que conhecia de forma mais direta a Licenciatura e a relevância da formação de professores de Sociologia. Nas primeiras aulas dessa etapa, pude dimensionar as especificidades e os desafios da docência nessa disciplina.

Na Faculdade de Educação (FACED) da UFJF, descobri um universo até então pouco explorado por mim. Percebi que aqueles saberes e práticas de pesquisa, construídos no bacharelado, poderiam atravessar para a sala de aula, revelando não apenas uma área epistemológica, mas também um campo de atuação profissional concreto. Pesquisar e atuar no ensino de Sociologia exige compreender o campo em que estamos inseridos. Como argumenta Amurabi Oliveira (2023), o ensino de Sociologia não se apresenta como um subcampo, pois não se reduz a uma lógica de dominação em seu microcosmo, mas se configura como um campo em processo de autonomização, nascido da interseção entre Sociologia e Educação, atravessado também pelas escolhas políticas que constroem essa identidade ainda em formação.

Nesse período, a lógica hierarquizante entre Bacharelado e Licenciatura assumiu contornos ainda mais reais. A sensação que tive foi de ter sido privado de um acesso, como se a falta de incentivo tivesse gerado uma fadiga que poderia ter sido evitada. No fim de 2022⁴, já inserido na FACED, ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A entrada no programa me colocou diante de uma realidade até então negligenciada tanto pela minha formação quanto pelos meus interesses, que até aquele momento seguiam diretamente a trilha do Bacharelado. O chão da escola sempre me instigou, mas por um tempo parecia distante; a partir desse período, contudo, tornou-se concreto a ponto de eu considerar

⁴ Observa-se, a partir da marcação temporal da trajetória, que a formação na UFJF apresenta uma duração consideravelmente extensa, aspecto que tem sido alvo de críticas tanto internas quanto externas à instituição.

que muito do vivido no Bacharelado se revelava como uma ilusão. Passei a me questionar: como poderia desconhecer a principal porta de entrada dos egressos das Ciências Sociais no mercado de trabalho?⁵

O subprojeto História-Sociologia do PIBID da UFJF, aliado às disciplinas de Metodologia de Ensino das Ciências Sociais e aos estágios, compuseram as primeiras linhas que costuraram o sentido de identidade que mobilizo hoje como pesquisador e professor. Esses três pilares se assentaram nas discussões sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e seus impactos sobre a disciplina de Sociologia. Tal preocupação era latente entre as professoras responsáveis pela formação docente em Ciências Sociais, atravessando minha prática e despertando em mim a necessidade de conhecer mais. Foi nesse processo, sempre a partir de uma escuta atenta, que nasceu uma inquietação que se transformou em objeto de pesquisa.

Nas Ciências Sociais, o modelo de desmembramento entre Bacharelado e Licenciatura, conhecido como “3+1” — três anos voltados ao conteúdo específico da área e um ano destinado à formação pedagógica — só se consolida a partir da aprovação da Lei nº 11.684/2008, que torna obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. Esse arranjo reforçou, de certa forma, o discurso de que a Licenciatura seria apenas um apêndice do Bacharelado (Lima; Tabac, 2025). Confirmando minha trajetória formativa dentro desses discursos valorativos, no entanto, buscando superá-lo. Ocupando a construção da identidade docente em Sociologia a partir da Licenciatura e em outros espaços fora da universidade.

Entre esses espaços, o PIBID foi o primeiro a gestar, de maneira concreta, minha identidade como professor de Sociologia. O projeto tinha como objetivo inserir licenciandos de Sociologia e História em escolas de Ensino Médio, oferecendo apoio à sua prática docente em um momento crucial: a implementação da Reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Portaria nº 521/2013 do Ministério da Educação (MEC), cujo cronograma se intensificaria a partir de 2022. Esse contexto, ao mesmo tempo desafiador e fértil, ampliava as possibilidades de intervenção e reflexão crítica sobre a realidade escolar.

⁵ A docência como uma dimensão importante a respeito da profissionalização do(a) cientista social deve ser tratada com a devida importância ainda dentro da graduação, sendo imperativo que sejam apresentadas as diversas formas de seleção ou de especialização das atividades profissionais, pois para cada uma das possibilidades de atuação há uma maneira possível de inserção no mercado de trabalho (Riberial; Duran, 2021)

Nossa atuação concentrou-se especialmente no componente curricular Projeto de Vida, alvo de frequentes críticas tanto no meio acadêmico quanto escolar. Entre elas, destacavam-se as dirigidas à Resolução SEE-MG nº 4.475/2021, que autorizava profissionais de qualquer área do conhecimento a lecionar o componente — inclusive aqueles que não atuavam tradicionalmente no Ensino Médio. Essa medida acabou por contribuir para a precarização da docência, já fragilizada pelo baixo reconhecimento social e profissional, e trouxe consequências diretas para a qualidade da formação dos(as) estudantes da rede pública. Afinal, havia a possibilidade concreta de que esses jovens tivessem aulas ministradas por profissionais sem qualquer familiaridade com os conteúdos propostos, situação que reforça desigualdades educacionais e fragiliza ainda mais a consolidação de um projeto formativo consistente (Esteves; Oliveira, 2022).

O PIBID, para mim, abriu caminho para uma leitura crítica sobre o que acontecia nas escolas públicas não apenas de Minas Gerais, mas do país como um todo. Já nesse momento inicial, ainda com certa timidez, decidi direcionar minhas pesquisas para o campo do Ensino de Sociologia. As narrativas e angústias dos professores que acompanhei diante das mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio (NEM) foram decisivas nesse processo. Foi a partir desse contato que, em janeiro de 2023, submeti um anteprojeto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFJF, propondo investigar as narrativas de docentes de Sociologia inseridos nesse contexto da reforma educacional.

Assim, ingressei no mestrado imediatamente após concluir a Licenciatura, convicto da potência dessa formação em meu percurso como pesquisador e professor. No PPGE, passei a integrar o Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia (GRUPEES), que se tornou um espaço fundamental não apenas para a minha formação acadêmica e profissional, mas também para a construção de pertencimento e vínculos afetivos. No GRUPEES, encontrei colegas e professores que compartilham desafios semelhantes aos meus, oferecendo suporte intelectual e emocional que tornam o processo de pós-graduação mais leve, colaborativo e significativo.

Nesse processo, me encontro com a Pesquisa Narrativa e os métodos (auto)biográficos, que marcam minha trajetória não apenas como a metodologia escolhida para realizar a pesquisa, mas também como ferramenta de compreensão da minha própria caminhada. Encontro não somente métodos e práticas, mas um paradigma que ancora intimamente a vida, a experiência vivida e a ciência (Passeggi, 2020).

Em vias de finalizar mais uma etapa formativa, o mestrado, me vejo diante de um novo desafio: o de ser docente de uma turma só minha, ao contrário das experiências anteriores. Em fevereiro de 2025, tornei-me professor contratado da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) através do processo de designação — uma modalidade de contratação temporária para o preenchimento de cargos, marcada pela simplicidade burocrática e pela ausência de vínculo permanente. Nesse ponto, percebo minha trajetória e meu objeto de pesquisa se entrelaçando. Poderia ser lido como ironia do destino, mas entendo hoje como inevitabilidade: a sala de aula se tornou um chamado vocacional, algo que, para além da necessidade material de trabalhar para viver, se apresenta como desejo profundo de exercer a profissão que tanto ensaiei no percurso narrado até aqui.

Hoje, sou e estou professor de Sociologia, identidade que se faz e refaz num contínuo em que cada experiência passada serve de alicerce para a que virá (Clandinin; Connelly, 2015). Minha narrativa se soma à de tantos outros professores que caminham entre a precarização e a resistência, entre o trabalho docente e a vida que dele se mistura. Entre recordar para contar, sigo movendo-me nesse percurso não linear chamado vida — onde a sala de aula não é apenas destino, mas também travessia.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v 19. 2002
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 10 set. 2024.
- CLANDININ, D. Jean.; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015
- DUARTE, Cleia Zanatta Clavery Guarnido. **Adolescência e sentido de vida**. 2007. 148 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/15056>. Acesso em: 01 nov. 2025.

ESTEVES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. Projeto de Vida em Minas Gerais. Vale tudo? perfil docente deste componente curricular do Ensino Médio. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 7, n. 12, p. e-610, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrrj.br/index.php/rtps/article/view/610>. Acesso em: 25 ago. 2025.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Viver para contar**. Rio de Janeiro, Record, 2003.

GUIDA, Simone Leite Azevedo Gurgel; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; SOUZA, Marilza Terezinha Soares de; ORTIZ MONTEIRO, Patricia. Construção de identidade na adolescência: dilemas individuais e sociais. Saberes: **Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 24, n. 1, p. AR14, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/35507>. Acesso em: 1 nov. 2025.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2020.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: LTDA, 1995. p. 31-59.

LIMA, Vinicius Carvalho; TABAC, Sara Esther Dias Zarucki. Hierarquização e desigualdade na formação superior? uma análise do bacharelado x licenciatura em ciências sociais na UERJ e UFRJ. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 15, n. 1, p. 115–127, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/12565>. Acesso em: 28 ago. 2025.

MINAS GERAIS. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIMG.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.475/2021 de 06 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), Belo Horizonte, 2021b. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%C%C83O%20SEE%20N%C2%BA%204.475-2021%20-%20CONTRATAC%CC%A7A%C%C83O%202021.pdf>. Acesso em: 27 set. 2025.

OLIVEIRA, Amurabi. **O campo do ensino de sociologia no Brasil: gênese, agentes e disputas**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**, v. XLI, p. 57-79, jun./2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 15 ago. 2025.

RIBEIRAL, Tatiana Braz; DURAN, Maria Raquel da Cruz. A profissionalização do (a) cientista social e sua atuação no mercado de trabalho. **Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)**, v. 5, n. 1, 9 out. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/14173>. Acesso em: 01 nov. 2025

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

HISTÓRICO

Submetido: 10 de dezembro de 2025.

Aprovado: 15 de dezembro de 2025.

Publicado: 31 de dezembro de 2025.