



## Caminhos e Memórias: me constituindo professora de Química

Paths and Memories: becoming a Chemistry Teacher

Amanda Gomes de Almeida<sup>1</sup>

Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

### RESUMO

Neste artigo, apresento um memorial de formação no qual narro o meu processo de constituição enquanto professora de Química da Educação Básica. O texto percorre experiências vividas desde a infância, passando pela escolarização na rede pública, pela formação inicial na licenciatura em Química – incluindo a participação em estágios, programas de iniciação à docência e de extensão –, até o início da carreira docente e a inserção no mestrado em Educação. Ao revisitá-las, a escrita me possibilitou a tomada de consciência (Josso, 2004) sobre os sentidos atribuídos à docência, à escolha profissional e às práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da trajetória profissional. Evidencio o papel dos espaços coletivos de formação, da escuta sensível e da reflexão sobre a experiência na construção da minha identidade docente, bem como os desafios enfrentados no exercício da profissão. Fundamentado em autores como António Nóvoa, Jorge Larrosa, Marie-Christine Josso e Walter Benjamin, o artigo destaca a pesquisa narrativa como um potente dispositivo formativo, capaz de promover a (re)significação das experiências e contribuir para a compreensão da docência como um processo contínuo de formação.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Memorial de Formação; Identidade Docente.

### ABSTRACT

In this article, I present a formative memoir in which I narrate my process of becoming a Chemistry teacher in Basic Education. The text traces experiences lived since childhood, through schooling in the public school system, initial training in Chemistry – including participation in internships, teacher training programs, and extension programs – to the beginning of my teaching career and my entry into a master's program in Education. By revisiting these experiences, writing allowed me to become aware (Josso, 2004) of the meanings attributed to teaching, professional choice, and the pedagogical practices developed throughout my professional trajectory. I highlight the role of collective training spaces, sensitive listening, and reflection on experience in the construction of my teaching identity, as well as the challenges faced in the exercise of the profession. Based on authors such as António Nóvoa, Jorge Larrosa, Marie-Christine Josso, and Walter Benjamin, the article highlights narrative research as a powerful formative tool, capable of promoting the (re)signification of experiences and contributing to the understanding of teaching as a continuous process of training.

**Keywords:** Teacher training; Training report; Teacher identity.

A escrita tem sido um meio e um espaço-tempo para que eu tome consciência de mim mesma e compreenda a minha constituição enquanto professora. Concordo com Larrosa (2002)

<sup>1</sup> Licenciada em Química pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e mestra em Educação pelo PPGE-UFJF. Professora de Química do Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-0180-0961>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9442215888383717>. E-mail: [amandajf321@gmail.com](mailto:amandajf321@gmail.com).

quando ele diz que as palavras possuem a potencialidade de (re)significação de nossas atitudes e de quem somos, uma vez que pensamos a partir das palavras. “E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (Larrosa, 2002, p. 21).

Nesse processo, inúmeras recordações-referências (Josso, 2004) são acessadas, sendo que algumas estavam até adormecidas, mas, ao começar a rememorar e escrever as minhas experiências, vieram à tona. Com isso, para este momento, busco nessas lembranças aquelas que se referem à minha constituição enquanto professora de Química, a qual trago comigo os diferentes “eus” que me compõem.

Eu sou filha, irmã, madrinha, namorada, amiga, mulher, cientista, aluna, professora e pesquisadora. Carrego, ao longo deste texto, esses variados “eus” que formam a minha identidade, os quais não são excludentes ou hierarquizados, mas, sim, internalizados e modificados ao longo do tempo por meio da tomada de consciência a partir da interação com o outro, formando o meu ser professora.

Uma vez que “a vida tem a ver com a narração” (Ricoeur, 2006, p. 9), vejo uma possibilidade de uma (re)significação do ser vivo, tanto em um sentido biológico quanto narrativamente por meio da escrita. Dessa forma, trago para este memorial de formação as experiências desde minha infância até o término do mestrado, que me são caras e que acredito constituírem minhas formas de ser e estar na profissão.

Início esta escrita narrando minha relação com a escola e como ela me moldou ao longo de todo meu percurso de vida. Tive meus pais como inspiração para o meu gosto pelo estudo, pois eles não tiveram a oportunidade de concluir sua educação escolar devido à necessidade de ajudar financeiramente a família ou contribuir nas tarefas domésticas.

Minha mãe, em especial, durante toda a minha escolarização, contava que enfrentou muitos desafios para poder frequentar a escola, pois morava na zona rural e a escola ficava no centro da cidade. Quando completou a 4<sup>a</sup> série (atual 5<sup>º</sup> ano), precisou deixar a escola, mesmo contra sua vontade, para ajudar nas tarefas de casa, já que, em sua família, as meninas estudavam apenas até aquele ano.

Essa sua experiência foi o motivo que a levou a se dedicar a mostrar para mim e para minhas irmãs mais novas a possibilidade de um futuro diferente do seu por meio do acesso à

escola. Para ela, estar na escola era muito mais do que alcançar um nível de escolaridade. Representava a construção da autoestima, a legitimidade para estar em determinados locais e o acesso a espaços, culturas e pessoas diferentes. Estar na escola, e posteriormente na graduação e na pós-graduação era, para ela, sinônimo de mudança. Essa visão influenciou minha compreensão sobre a importância da escola e do aprendizado como espaços capazes de serem um suporte para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Desde criança, a escola era um lugar onde eu gostava de estar, seja pelos aprendizados, seja pelas professoras, seja pelas amizades que construí. Realizei minha escolarização na rede pública de Juiz de Fora - Minas Gerais entre os anos de 2003 e 2016. No meu primeiro contato com esse ambiente, me marcou a história que meus pais contam sobre meu primeiro dia de aula. Aos 3 anos de idade, iniciaria minha vida escolar na Educação Infantil. Essa ida à escola não foi em meio a choros como a de todas as crianças. Pelo contrário, enquanto meus pais observavam pela janela, preocupados com a minha adaptação, eu acenava para que eles já pudessem partir, demonstrando entusiasmo diante daquele ambiente.

Foi no ambiente educacional que a escolha pela graduação aconteceu. No 2º ano do Ensino Médio, em 2015, enquanto fazia o curso gratuito para o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM)<sup>2</sup> no Curso Popular para Concursos (CPC) da Prefeitura de Juiz de Fora, percebi o quanto a Química era interessante. Lembro-me de pegar apostilas de Química e ficar empolgada ao ler sobre a formação da matéria e sobre o funcionamento molecular do mundo físico.

Acredito que parte dessa empolgação tenha sido resultado das aulas de Química no CPC, onde ensinavam os conteúdos de forma mais aprofundada, e o professor relacionava a Química presente nas apostilas e livros com a minha realidade, diferentemente na escola.

Assim, no início do 3º ano do Ensino Médio, em 2016, escolhi no PISM o curso de Química. Os motivos que se tornaram decisivos para essa escolha foram a minha facilidade e o gosto pela disciplina na escola e no CPC, tanto que achava divertido aprendê-la; a baixa concorrência e o elevado número de eliminação de candidatos no processo seletivo, uma vez que poderia aumentar minhas chances de ingresso na universidade.

---

<sup>2</sup> Vestibular seriado para ingresso na Universidade Federal de Juiz de Fora. A cada ano do Ensino Médio, o estudante realiza uma avaliação, escolhendo o curso desejado no 3º ano.

Ainda que eu gostasse de aprender, de algumas vezes ter brincado de escola quando criança e ensinado os conteúdos para os amigos na escola, eu não tinha a intenção de ser professora. Isso foi fruto de uma percepção que fui construindo à medida que fui conhecendo os desafios da profissão docente e, por isso, não era uma possibilidade de profissão para mim.

O local de trabalho que se destacava para mim era a área industrial por achar interessante o trabalho do químico no controle de qualidade nas indústrias. Além disso, os salários e a valorização profissional nessa área me pareciam mais atrativos do que na docência.

Quando escolhi o curso, decidi contar para os meus professores de Química da escola e do CPC. Esse momento ficou marcado em minha memória, pois, para minha surpresa, ao contar para a professora da escola, ela me olhou com pena e tristeza dizendo que, já que escolhi essa área, eu não deveria me tornar professora, para não ter uma vida como a dela. Hoje vejo que, nessa fala, estão presentes as lutas constantes que os professores em seu cotidiano enfrentam, realizando o possível (e às vezes o impossível) para desempenhar seu trabalho.

Em contraponto, no CPC, o professor, que na época ainda estudava licenciatura em Química na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ficou feliz em saber que eu seria sua caloura. Percebi ao longo de suas aulas seu entusiasmo em me ensinar, buscando ter a certeza de que eu estava compreendendo o conteúdo. Esse seu olhar sensível naquele momento comigo me inspirou a, futuramente, como professora, estimular e dar o apoio aos meus alunos que se interessassem por qualquer profissão.

Fui aprovada para o curso de Química na UFJF no primeiro semestre de 2017. O curso era na modalidade Área Básica de Ingresso, o qual possibilitava optar pela licenciatura ou bacharelado após o cumprimento de uma carga horária mínima; geralmente, essa escolha acontecia a partir do 3º período de graduação.

Considerando que eu precisava de algum meio de remuneração para auxiliar em minha continuidade no curso, participei de uma iniciação científica na área de Química Inorgânica já no fim do 2º período do curso em setembro de 2017. Eu desejava uma aproximação com a área industrial, pois o curso, nos primeiros períodos, possui a maior presença de disciplinas de cálculo e física.

Participei do projeto por 10 meses, e esse foi um momento decisivo para minha desistência do bacharelado. Passava os dias nos laboratórios e algo me incomodava, mas não sabia o quê. Foram meses muito difíceis, pois, a cada dia que se passava, eu tinha a certeza de

que não me encaixava naquele trabalho. Para muitos, o laboratório e a experimentação em Química é o que tem de mais interessante na área, onde a teoria é aplicada. Para muitos é algo fascinante, bonito e prazeroso realizar aulas laboratoriais. Porém, não era assim que me sentia. Aos poucos, vi a curiosidade de todo cientista se esvaindo de mim com o trabalho mecânico e solitário de um laboratório.

Esse sentimento ficou mais claro quando, paralelamente à iniciação científica, em março de 2018, ao ouvir meus amigos falarem sobre seus aprendizados nas disciplinas da licenciatura, me interessei em pelo menos conhecer essa área. Assim, deu a mim a oportunidade de adentrar na licenciatura, começando pela disciplina Saberes Químicos Escolares quando estava no 3º período do curso.

Nessa disciplina, me chamou a atenção a possibilidade de inserir a Química na sala de aula para além do conhecimento científico ou da exemplificação do cotidiano. Vi a Química sendo utilizada nos saberes populares, o que me deixou impressionada com a potência da área e as possibilidades de atuação, muito diferente do que eu tinha vivido na minha escolarização.

Essa primeira disciplina desconstruiu minha concepção de que, para ser professor, era necessário possuir o “dom” de ensinar. Pelo contrário, tornar-se professor ocorre por meio do aprendizado da docência, como afirma Freire (1991),

[...] ninguém começa a ser educador numa certa Terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

Foi pensando nesse fazer docente que, em vez de renovar meu contrato com a iniciação científica, em 2018 comecei como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Conheci o programa por meio de colegas de turma que já haviam participado, e o que me chamou a atenção foi a proposta de viver a sala de aula junto com professores da Educação Básica.

Além disso, a partir do ano de 2016<sup>3</sup>, durante o governo de Michel Temer e de Bolsonaro, a educação passou por fortes cortes de verbas e pela culpabilização do professor

---

<sup>3</sup> Os trabalhos de Camila Cornelio e Marisa Schneckenberg (2020) e Antonio Santos e Ângelo Bianchini (2022) abordam com mais detalhes a influência do contexto político na estruturação do programa de 2007 a 2020.

pelos problemas existentes no contexto educacional. Fui percebendo o desmonte do PIBID por meio dos ataques e ameaças à sua existência, revelados a partir das frequentes reduções nos editais.

Duas dessas mudanças que me impactaram no Edital CAPES nº 7/2018 (Brasil, 2018), do qual participei, foram a limitação da participação de licenciandos para aqueles que tinham até 60% de integração da carga horária da matriz curricular e a redução do tempo de participação dos bolsistas para 18 meses sem possibilidade de renovação.

Ao perceber a redução do programa naquele ano, decidi participar do PIBID, pois não sabia se haveria editais futuros e, caso houvesse, eu poderia não me encaixar mais no perfil de candidatos para o programa.

Quando penso em minha constituição como professora, é impossível deixar de falar do PIBID. Isso porque ele chegou em minha vida em um momento muito delicado, já que minha participação na iniciação científica estava sendo muito dolorosa. Eu conciliava a iniciação científica com o início do curso, que era bastante difícil, pois eu não tinha base suficiente em cálculo e física para acompanhar o curso. Além disso, somada à minha desilusão com a área industrial, pensava em desistir da graduação quase todos os dias. Foi no PIBID que tive o sentimento de pertencimento e percebi que a Universidade também era meu lugar.

A primeira escola onde fui alocada era de uma realidade muito distinta da que vivi no Ensino Médio, por ser bem maior e da região central da cidade, o que me causou estranhamento devido à grande movimentação de estudantes, funcionários e professores.

Nesse espaço, fiquei em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio acompanhando as disciplinas de Química durante seis meses, até o desligamento do professor supervisor. Vivi muitos desafios, como quando fomos desenvolver um júri simulado sobre o rompimento de uma barragem. Foram meses de planejamento entre os bolsistas, coordenadora de área e professor supervisor, mas sua aplicação não ocorreu de forma adequada por uma falta de articulação entre os participantes.

Como eu não tinha experiência em sala de aula e ainda não havia realizado as práticas obrigatórias do curso de licenciatura na escola, senti falta do apoio do professor supervisor na elaboração e aplicação das atividades. A princípio me senti frustrada e o culpava pelo não êxito da atividade. No entanto, hoje vejo que naquela época eu ignorava o fato de que ele realizava jornadas de trabalhos em mais de uma escola, possuindo várias turmas tão distintas entre si. Os

desafios da profissão já se apresentavam para mim naquela ocasião, mas só fui compreendê-las quando as vivi como docente após formada.

Mesmo diante dos desafios, foi ali naquela escola que me senti professora pela primeira vez quando tive meu primeiro contato com uma aluna surda. Como eu havia realizado um curso rápido de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na internet, consegui ter uma comunicação básica com ela, diferentemente de sua turma e de alguns professores que não buscavam socializar com essa estudante.

Eu tentava envolvê-la nas aulas de Química com experimentações, simulações em softwares, como o *PhET* e explicações mais detalhadas do conteúdo utilizando até mesmo desenhos para facilitar sua compreensão. À medida que eu a ensinava de maneira que se adequasse as suas necessidades, também aprendia mais sobre a Libras e a inclusão nas aulas com essa estudante e sua professora de apoio. Hoje tenho um olhar mais sensível para a Educação Inclusiva, fruto desse meu momento no PIBID, o qual considero a importância de realizar um trabalho coletivo com a professora de apoio, a escola e o estudante.

A mudança para uma nova escola no PIBID ocorreu no primeiro semestre de 2019. Ainda era uma escola da região central da cidade, porém muito menor do que a anterior. Acredito que isso, somado ao fato de a escola receber um grande número de estagiários, contribuiu para que eu me sentisse mais acolhida.

Nesse novo espaço, consegui desenvolver vários projetos, como jogos didáticos e a produção de uma tabela periódica com material reciclável, além de participar pela primeira vez de eventos da área de ensino de Química, iniciando na escrita acadêmica. Enquanto isso, realizava as disciplinas da Educação, e o que eu aprendia poderia aplicar no PIBID.

Considerar o PIBID como um divisor de águas para a minha permanência na graduação e para a escolha pela licenciatura reforçou em mim a necessidade de reafirmar o programa para a sociedade, especialmente diante dos constantes cortes orçamentários que vinha sofrendo. Esse sentimento também era mobilizado pelo meu grupo do PIBID, no qual vivenciei o empenho da coordenadora de área em incentivar o subprojeto a participar de eventos como autores de trabalhos em iniciativas propostas pela UFJF e na mobilização em manifestações políticas como o movimento #FicaPIBID, criado como uma resposta aos cortes.

As ações para visibilizar o programa e sua importância para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral eram constantes. Em 2019, por exemplo, eu e meu grupo do PIBID

decidimos participar do evento “UFJF na praça”, organizado pela Universidade na região central da cidade com o objetivo de levar, para a comunidade, os projetos de pesquisas desenvolvidos no espaço acadêmico.

Nesse evento, apresentei um experimento de Química sobre tensão superficial da água, cujo objetivo era mostrar quantas gotas de água cabiam em uma moeda. Ao relacionar esse experimento com insetos caminhando pelos lagos, eu buscava uma aproximação entre a Ciências e as pessoas de diferentes idades.

Emergiu, naquele experimento, a curiosidade das pessoas em saber o que ocorria naquela moeda. Foi interessante ter esse contato com pessoas que não estão em um espaço educacional, pois eu precisei modificar as formas de explicar o conteúdo e a apresentação do PIBID de acordo com o público.

O grupo estava constantemente empenhado em manter vivo o programa como forma de resistência. Fica o sentimento que Santos e Bianchini (2022, p. 41) resumem bem ao finalizar seu texto: “A todos/as que já participaram, participam e vão participar do programa a luta é constante #FICAPIBID!”.

Tais lutas têm tido avanços em 2025 ao ser aprovado, na Comissão de Educação da Câmara, o PL 3970/2021 — apensado a PL 7552/2014 (Brasil, 2014), que possui como objetivo conferir ao PIBID o status de política de Estado. Esse projeto de lei agora seguirá para outras instâncias, portanto, a luta continua.

A minha participação no PIBID finalizou no início de 2020. Não imaginava que, um mês depois, surgiriam os primeiros casos de covid-19 no Brasil. Foram momentos sombrios, ainda difíceis para mim de serem colocados em palavras. Devido ao alto número de contágios e à necessidade de isolamento, as aulas na UFJF foram suspensas e retomadas, no formato online, em setembro de 2020.

O PIBID me deu clareza sobre o meu desejo de buscar projetos no campo educacional que possibilassem contato com diferentes ambientes. O primeiro deles ocorreu, ainda no contexto pandêmico, entre 2021 e 2022, quando participei de forma online do projeto de extensão “Docência em Química e Educação de Surdos”, cujo objetivo era promover o diálogo sobre a inclusão de surdos no ensino de Química com professores da Educação Básica.

Esse projeto incluiu uma atividade que considero significativa para mim: fiz parte da comissão organizadora de um curso de formação com professores de Química e intérpretes de Libras de diferentes localidades do Brasil.

Nesses encontros, foi discutida a inclusão nas aulas de Química em contextos desde da Educação Básica até a universidade. As trocas de experiências entre os participantes eram realizadas para pensar nas possibilidades de um ensino de Química mais inclusivo. Nessas conversas, eu sempre rememorava a minha experiência no PIBID com a estudante surda. Eram situações, localidades e pessoas diferentes, mas os seus relatos eram muito semelhantes à minha experiência, especialmente quanto aos desafios de utilizar outras metodologias para ensinar uma ciência tão abstrata a estudantes surdos.

Em 17 de agosto de 2021, finalmente tomei a primeira dose da vacina contra a covid-19, um momento que representou um pequeno alívio de quem a tanto tempo ansiava por esse dia. Apesar da vacinação estar em progresso, as atividades continuaram online até a contaminação do vírus ser estabilizada.

Ainda de forma remota, de dezembro de 2021 a janeiro de 2023, participei do estágio não obrigatório no CPC como professora em turmas preparatórias para o vestibular. Retornar a esse espaço foi importante e gratificante, pois pude retribuir o que me foi proporcionado enquanto aluna desse curso na adolescência.

Em sua organização, esse estágio contava com um professor já formado e um professor da UFJF como orientadores. O professor do curso, devido à não adaptação com as tecnologias, não conseguia proporcionar um espaço para a orientação, então, quem me auxiliava a pensar em quais conteúdos lecionar, em quais metodologias adotar e até mesmo me permitia conversar sobre essa nova experiência foi a professora orientadora da Universidade.

O retorno presencial do CPC ocorreu em fevereiro de 2022, quando passei a ter uma nova professora orientadora nesse curso pré-vestibular. Nesse novo formato, eu acompanhava suas aulas na sede do curso, e, nos polos localizados nos bairros, eu fui a responsável por ministrar as aulas de Química para turmas de ENEM, com orientação das professoras e de um coordenador pedagógico da sede.

Apesar de não haver muitos alunos, a empolgação de estar presencialmente como professora superava o medo de assumir, pela primeira vez, uma sala de aula sozinha. Enfrentei desafios para conciliar a pequena carga horária de aulas de Química e a minha diferença de

idade com os alunos, mas, como naquele espaço os próprios estudantes escolheram estar ali, não imaginei que as dinâmicas e relações com a escola/aluno seriam tão distintas das quais eu encontraria futuramente na Educação Básica.

A cada orientação com a professora do CPC, ficava evidente seu envolvimento e sua abertura para aprender mais, assim como sua disposição em compartilhar experiências comigo. Eu era a responsável por estabelecer uma ponte entre a Universidade e a professora, o que tornava o ambiente agradável, proporcionando confiança no trabalho tanto para mim quanto para a professora do CPC, que também estava aprendendo a ensinar para um vestibular depois de anos de atuação no Ensino Médio.

Acredito que, para essa professora, possuir um espaço adequado e com abertura para o processo formativo foi importante para que, a partir do compartilhamento de experiência com o outro, pudesse realizar tomadas de consciência e renegociar seus valores e crenças dentro de si (Josso, 2004).

Além desse estágio no CPC, realizei, paralelamente, o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Química em turmas de 3º ano do Ensino Médio no momento em que houve o retorno integral das atividades presenciais em 2022. Apesar de manter uma boa relação com os estudantes e com a professora da escola, o processo para concluir a graduação foi conflitante por causa do estágio.

Desde que decidi cursar a licenciatura, aguardava ansiosamente essa disciplina por acreditar que seria um momento para colocar em prática o que estudei ao longo da graduação. No entanto, fiquei restrita a observar a sala, a escola e auxiliar os estudantes nas atividades. Houve um desencontro entre minhas expectativas e a realidade do estágio, uma vez que eu esperava vivenciar momentos que fossem além da elaboração da sequência didática, como compreender de que maneira a professora elaborava as avaliações e quais documentações eram exigidas para o preenchimento pelo professor ao longo do ano, práticas que eu já havia acompanhado brevemente durante o PIBID.

No segundo semestre do estágio, em 2022, ocorreu a aplicação da sequência didática. Recordo-me de que as orientações da professora se concentraram, principalmente, na postura diante da turma. Segundo ela, era preciso demonstrar confiança e domínio do conteúdo, pois a primeira impressão definiria a relação dos alunos comigo.

O discurso da professora se aproximava do que Pimenta (1997) chama de saberes da docência, o qual inclui o saber da experiência – concepções que os professores trazem ao longo de sua vida sobre o que é ser professor ou que são construídas ao longo da prática –, o do conhecimento – relacionado ao conhecimento específico de cada área – e o pedagógico – relacionado a como ensinar.

A ênfase que ela dá aos saberes da experiência e do conhecimento na orientação demonstra que, ao longo de sua trajetória, esses possivelmente foram os meios para se firmar como o que ela considera ser boa professora, o que foi percebido após minha aproximação com ela e após a escuta sobre seu percurso formativo e profissional.

Esses saberes da docência ficaram mais evidentes quando, em 2023, recebi meu diploma e consegui meu primeiro cargo. Fui professora contratada por designação em uma escola estadual na zona urbana de um pequeno município próximo a Juiz de Fora. Lecionei para turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Médio até outubro de 2023 nas disciplinas de Química e de Pesquisa e Intervenção, itinerário formativo do Novo Ensino Médio.

Apesar de já ter tido vivências em sala de aula, encontrei os estranhamentos de início de carreira que Huberman (2013) define como fases de “sobrevivência” e de “descoberta”: um misto de embate entre minhas concepções de educação e a realidade e o entusiasmo pelas pequenas conquistas no cotidiano da sala de aula. Acredito que o medo sentido ao iniciar na carreira seja normal e até mesmo saudável, pois foi um catalisador para fazer e pensar diferente a profissão e minha prática.

Durante o meu trabalho na escola, percebi que carregava muitas marcas da minha passagem pelo PIBID, como a utilização de um caderno para cada turma e a realização de experimentos e de atividades diferenciadas.

No entanto, colocar em prática uma docência alinhada àquilo em que eu acreditava foi, naquele momento, bastante desafiador. As burocracias, a desvalorização da docência, a sobrecarga de trabalho e as dificuldades para despertar o interesse dos estudantes para as disciplinas me desmotivavam e faziam com que eu questionasse minha escolha pela profissão naquele contexto. Ao final de cada dia, durante o retorno para Juiz de Fora, a estrada se tornava o cenário de minhas reflexões sobre minha atuação naquele espaço.

Recordo que, já nas minhas primeiras aulas lecionadas no Ensino Médio, ao tentar aproximar minha docência e prática à figura de professor ideal que desejava, me deparei com

inúmeros desafios. Isso porque buscava ser uma professora diferente da que o corpo docente e os estudantes construíram ao longo dos anos como sendo aquela pessoa detentora do saber e autoritária.

Quando eu chegava à sala de aula com outras formas de avaliação ou outras metodologias, como os jogos pedagógicos, os estudantes diziam: “Isso que é prova?”, “Hoje não tem aula?”. Hoje percebo que meu tempo no PIBID me auxiliou na compreensão de que os estudantes não estão habituados a serem estimulados a aprender de outras formas, causando estranhamentos e falas como essas. Quando algum aluno tinha esses questionamentos, eu não me incomodava, pelo contrário, entendia que aquilo era um sinal de que eu estava no caminho certo para ser a professora que gostaria de ser.

Sendo assim, a construção da figura do professor é vinculada a uma identidade individual e coletiva, que está tangenciada ao processo de formação de quem somos. De acordo com Josso (2004), nos formamos pela dialética de uma interpretação individual (autointerpretação), de acordo com a “bagagem” da vida pessoal de cada um e de uma interpretação do outro (cointerpretação) para identificar aproximações e divergências com suas experiências em busca de pertencimento a uma comunidade, ou seja, a sua identidade.

Em meio ao desânimo, ainda naquele ano de 2023, fui aprovada no Mestrado em Educação na UFJF e precisei deixar a escola para me dedicar à pós-graduação. No momento da despedida de uma das turmas, ocorreu uma situação que me marcou profundamente.

Um dos alunos tinha dúvida sobre as titulações após a graduação. Ao explicar sobre as possíveis etapas de continuação do estudo, como o mestrado – sua definição e importância –, ele quis saber qual curso de graduação eu havia feito. Interessado pelo assunto, perguntou quais eram os possíveis locais nos quais um químico poderia trabalhar. Expliquei os diversos campos de atuação de um profissional da Química, incluindo a sala de aula e os diferentes segmentos da educação nos quais seria possível exercer a docência.

Para minha surpresa, ele então perguntou: “E você professora, quer ser o que?”. Essa pergunta, feita de forma simples e natural, reacendeu algo que estava adormecido em mim. Foram milésimos de segundos até que eu respondesse – segundos que me fizeram refletir sobre o motivo de eu estar ali. Com felicidade, respondi que gostaria de continuar sendo professora.

Durante o caminho de volta para casa naquele dia, fiquei refletindo sobre a profissão docente e os desafios de se firmar na posição de professor (Nóvoa, 2017). Para o autor:

não podemos firmar a nossa posição se, ao mesmo tempo, não afirmamos a profissão. Ao dizê-lo, quero marcar a dimensão colectiva do professorado e trabalhar no sentido de compreender que há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente (Nóvoa, 2017, p. 1130).

Foi pensando na construção da docência no coletivo que, no mestrado, pude – junto com meus colegas de turma e com o grupo de estudos e pesquisa narrativa nos momentos de orientação e de desenvolvimento da pesquisa com os participantes do estudo –, tomar consciência da minha constituição enquanto docente e perceber os desdobramentos das minhas experiências familiares, escolares e de formação inicial na minha docência.

A aprovação no mestrado em 2023 representou para mim uma possibilidade de buscar melhores condições de trabalho, uma vez que há bonificações para professores com maiores titulações em concursos públicos e contratações temporárias. Além disso, como recém formada, gostaria de ter minhas primeiras experiências como professora ainda vinculada à Universidade, para manter possíveis conversas com aqueles que se dedicam a estudar a educação e o dia a dia da sala de aula.

No mestrado me dediquei a estudar a pesquisa narrativa. Escrever minhas experiências foi importante para que eu tomasse minha formação para mim, pois “a formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio” (Dominicé, 2014, p. 185). Até o meu contato com a pesquisa narrativa, minha atuação nos processos formativos ocorria de forma passiva e isso me incomodou. Me trouxe uma sensação de querer voltar no tempo para “consertar” o que gostaria que tivesse sido diferente.

No entanto, ao narrar minha trajetória, compreendi que foram minhas vivências e experiências que me tornaram quem sou hoje. Em um espaço favorável, como foi a pós-graduação, e com olhar voltado para o passado a partir da lente de quem sou no presente, tive a oportunidade de realizar uma atividade reflexiva de forma intencional, pois, “[...] uma experiência é uma ação refletida a priori ou a posteriori” (Josso, 2004, p. 143).

Mesmo que, durante minha participação nos processos formativos, eu não tenha tomado consciência sobre sua relevância para a formação do eu enquanto professora, agora, no mestrado, tive a possibilidade de resgatar as minhas vivências formativas e transformá-las em experiências de formação.

Não foi uma tarefa fácil acessar essas lembranças, em razão de eu nunca ter pensado em ter um espaço-tempo para essa reflexão. Consequentemente, a minha dificuldade em expressá-las também esteve presente. Acredito que tenha ocorrido pela falta de estímulos para o ato de narrar sobre a vida ao longo da minha escolarização e formação profissional, uma vez que, nesses espaços, percebo uma corrida contra o tempo para cumprir o que é esperado, como, por exemplo, os planos de cursos nas escolas e universidades.

Essa forma de pesquisar tem ganhado espaço no meu ser, influenciando as maneiras como vejo e interajo com o outro e comigo mesma ao me colocar em uma postura de escuta sensível diante de uma narrativa.

No entanto, mesmo que seja algo natural ao ser humano contar sua história, percebo que isso não é algo simples. À medida que as crianças crescem e se tornam adultas, o ato de narrar é desestimulado, e a informação passa a ser o meio principal de consumo. Na rotina acelerada imposta à humanidade e às escolas, não há espaço para narrar as experiências. Assim como Benjamin (1993) afirma,

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (Benjamin, 1993, p. 197-198).

Dessa forma, utilizar a escrita em primeira pessoa do singular e/ou plural possibilitou que eu me colocasse na posição de autora, atriz, escritora e leitora do meu próprio processo formativo.

Como também o desenvolvimento da minha pesquisa com professores de Química que já participaram do PIBID, atuando como professores supervisores, me permitiu dialogar sobre as docências possíveis nos diferentes contextos. Isso contribuiu para que eu tomasse consciência da necessidade que eu sentia de construir uma profissão no coletivo, tal como aconteceu quando participei do PIBID e, posteriormente, vivenciei no grupo de pesquisa.

A finalização do mestrado foi um crescimento pessoal, representando uma conquista familiar e um recomeço profissional. Me colocou em movimento para refletir, a partir do percurso de vida de nós, professores, a compreensão da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 7552/2014, de 14 de maio 2014**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=615367> Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 7/2018, de 01 de março de 2018**. Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência – PIBID chamada pública para apresentação de propostas. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/120318-edital-0631954-edital-capes-07-2018-pibid-retificado-pdf>. Acesso em: 01 abr. 2025.

CORNELO, Camila Santos; SCKNECKENBERG, Marisa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 27, 2020.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A. FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 177-210.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances, Pres. Prudente**, v. 3, p. 5-14, 1997.

RICOEUR, P. La vida: um relato em busca de narrador. **Ágora**, v. .25, n. 2, p. 9-22, 2006.

SANTOS, Antonio Higor Gusmão dos; BIANCHINI, Ângelo Rodrigo. PIBID e a política de formação de professores/as: avanços e retrocessos. **Polyphonía**, v. 33, p. 27-43, 2022.

## **HISTÓRICO**

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

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

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