



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KAROLYNE MOTA GOMES

**PODEMOS SER PROFESSORAS DE QUÍMICA?
HISTÓRIAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DAS PROFESSORAS DO
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

FEIRA DE SANTANA

2025

KAROLYNE MOTA GOMES

**PODEMOS SER PROFESSORAS DE QUÍMICA?
HISTÓRIAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DAS PROFESSORAS DO
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Cláudia Silva do Carmo.

FEIRA DE SANTANA

2025

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Gomes, Karolyne Mota

G614p Podemos ser professoras de química? histórias de vida e experiências formativas das professoras do curso de Licenciatura em Química. / Karolyne Mota Gomes. – 2025.

111f.: il.

Orientadora: Maria Cláudia Silva do Carmo

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2025.

1.Formação de professores – Licenciatura em Química. 2.História de vida. 3.Experiência formativa. I.Carmo, Maria Cláudia Silva do, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III.Título.

CDU: 371.13:54

Maria de Fátima de Jesus Moreira - Bibliotecária - CRB-5/1120



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

KAROLYNE MOTA GOMES

**PODEMOS SER PROFESSORAS DE QUÍMICA?
HISTÓRIAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DAS PROFESSORAS DO
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, na LINHA 2 - Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Feira de Santana, 06 de Junho de 2025

Documento assinado digitalmente
 MARIA CLAUDIA SILVA DO CARMO
Data: 15/06/2025 18:33:39-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Maria Cláudia Silva do Carmo
Orientadora – Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS

Documento assinado digitalmente
 IDALINA SOUZA MASCARENHAS BORGHI
Data: 12/06/2025 15:28:43-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Idalina Souza Mascarenhas Borghi
Primeira Examinadora – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB



Prof. Dr. Charles Maycon de Almeida Mota
Segundo Examinador – Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS

RESULTADO: Aprovada

Av. Transnordestina, S/N - Novo Horizonte - Feira de Santana - Bahia - Brasil Home Page:
<http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: ppge@uefs.br / Telefone: (75) 3161-8871

Essa pesquisa recebeu apoio da CAPES -
Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior.

“Aqui é importante dizer que cansaço e desalento são sentimentos comuns em qualquer jornada profissional. No entanto, paralisia, adoecimento e desistência não são. Quando começamos a desistir, é preciso criar formas de resistir, persistir e reexistir como ser humano, para alimentar a nossa força vital, aquilo que nos anima e nos impulsiona para continuar caminhando e para encontrar modos de superação das dificuldades provisórias. Diante dos desafios da profissão, mais uma vez, faço a defesa das perguntas. São elas que nos permitem parar para pensar no que fazemos no dia a dia, para duvidar das nossas próprias experiências e das relações que estabelecemos com as pessoas, para ampliar nosso repertório pessoal, profissionaleacadêmico”.

Maria Cláudia Dal’Igna

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, com uma fonte inesgotável de fé por ter sustentado cada passo desta caminhada, especialmente nos momentos de oração do Santo Rosário. À espiritualidade por me guiar com coragem e esperança, por meio da fé encontrei a verdadeira força que habita em mim para seguir em frente.

À minha filha, Esther Gomes Falcão, minha luz e maior motivação, com todo o amor que me move. Ao pai da minha filha Haislan Santana Falcão, agradeço pelo apoio nas diferentes etapas deste percurso.

Sou profundamente grata às mulheres que me inspiraram ao longo da vida, especialmente aquelas que fazem parte da minha família. Em particular, minha mãe Susan Isleide Mota Gomes, cuja força, coragem e comprometimento me ensinou a nunca desistir dos meus sonhos.

Agradeço ao meu pai Antônio Gonçalo Santos Gomes pela força e dedicação, seus conselhos me ensinaram o valor do esforço e da perseverança.

As professoras e professores que marcaram a itinerância na educação básica, no curso de Licenciatura em Química da UEFS e no Mestrado em Educação da UEFS, minha eterna gratidão. Ao meu sincero agradecimento ao Professor Doutor Charles Maycon de Almeida Mota pelo exemplo de inspiração nas rodas de conversa.

Cada professor(a) deixou sua contribuição para a minha formação, de modo especial, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Maria Cláudia Silva do Carmo, pela sensibilidade, pelo direcionamento, pela contribuição e pelo incentivo que tornaram este estudo possível.

Ao Grupo de Pesquisa FORMARSER pelos estudos e rodas de conversas sobre formação de professores(as) nas licenciaturas e a construção de um conhecimento rico e que me proporcionou momentos formativos.

Aos meus amigos e amigas Igor, Renata e Laís, agradeço pela presença, pelo apoio incondicional e pelas palavras de encorajamento que me fortaleceram nos momentos mais desafiadores.

A cada pessoa que, de alguma forma, caminhou comigo e me acompanhou, deixo aqui o meu sincero e afetuoso agradecimento.

RESUMO

Esse estudo buscou compreender como as histórias de vida e as experiências formativas mobilizaram as professoras-formadoras do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Feira de Santana na escolha pela docência. Para tanto, optei pela abordagem qualitativa de pesquisa por meio do método (auto)biográfico tendo como as histórias de vida de três professoras-formadoras do curso de Licenciatura em Química da UEFS da área de ensino de química. Sendo assim, os dispositivos da pesquisa foram o questionário como entrada de campo e a entrevista narrativa e as informações coletadas nas entrevistas narrativas foram inspiradas por meio da análise interpretativa-compreensiva de Ricoeur (1976). Pensando nisso, as análises das entrevistas narrativas foram dialogadas em três eixos: o que narram as professoras-formadoras sobre a escolha pela docência em Química; sobre a docência na área de ensino de química e as compreensões sobre formação de professores(as) de química. A base teórica foi dialogada com Pinheiro (2020); Borges (2009); Moreira (2019); Larrosa (2014); Josso (2004); Macedo (2015); Delory-Momberger (2012); Josso (2006), Pineau e Le Grand (2012); Delory-Momberger (2006); Dal’Igna (2023) e Cunha (2010); Pimenta (1996), Tardif (2005) e Cunha (2010); Gauche et al (2008); Nóvoa et al (1999) e Gatti et al (2019). Concluiu-se que as histórias de vida e experiências formativas das professoras-formadoras influenciaram a escolha pela docência na área de ensino de química por meio das experiências ao longo da vida. A pesquisa apresentada valoriza o diálogo sobre a formação dos(as) professores(as) de química, convocando universidades, escolas e futuros(as) professores(as) a refletirem sobre seus próprios caminhos, suas escolhas e os sentidos que atribuem à docência em química como uma forma de ressignificá-la. Este estudo evidenciou ainda a importância do reconhecimento das itinerâncias singulares e reafirmou a urgência de repensar a formação dos(as) professores(as) de química. Portanto, a pesquisa realizada propõe-se como a valorização do diálogo sobre a formação dos(as) professores(as) de química, convocando universidades, escolas e futuros(as) professores(as) a refletirem sobre seus próprios caminhos, suas escolhas e os sentidos que atribuem à docência em química como uma forma de ressignificá-la. Dessa forma, as histórias de vida e as experiências formativas das professoras-formadoras são aspectos centrais na ressignificação docente e na escolha pela docência na área de ensino de Química.

Palavras-chave: Formação de professores(as), histórias de vida, experiência formativa, Licenciatura em Química.

ABSTRACT

This study sought to understand how life stories and formative experiences influenced teacher educators of the Chemistry Undergraduate Program at Feira de Santana State University in their decision to pursue teaching. To this end, I adopted a qualitative research approach using the (auto)biographical method, focusing on the life stories of three teacher educators of the Chemistry Undergraduate Program at UEFS, who taught chemistry. Therefore, the research tools used were the questionnaire as field input and the narrative interview. The information collected in the narrative interviews was inspired by Ricoeur's (1976) interpretative-comprehensive analysis. With this in mind, the analyses of the narrative interviews were dialogued along three axes: what the teacher-trainers narrate about their choice to teach Chemistry; about teaching in the area of chemistry education; and the understandings about chemistry teacher training. The theoretical basis was discussed with Pinheiro (2020); Borges (2009); Moreira (2019); Larrosa (2014); Josso (2004); Macedo (2015); Delory-Momberger (2012); Josso (2006), Pineau and Le Grand (2012); Delory-Momberger (2006); Dal'Igna (2023) and Cunha (2010); Pimenta (1996), Tardif (2005) and Cunha (2010); Gauche et al (2008); Nóvoa et al (1999) and Gatti et al (2019). It was concluded that the life stories and formative experiences of the teacher-trainers influenced the choice of teaching in the area of chemistry teaching through lifelong experiences. The research presented values dialogue on chemistry teacher training, urging universities, schools, and prospective teachers to reflect on their own paths, their choices, and the meanings they attribute to chemistry teaching as a way to redefine it. This study also highlighted the importance of recognizing unique itineraries and reaffirmed the urgency of rethinking chemistry teacher training. Therefore, this research aims to promote dialogue about chemistry teacher training, inviting universities, schools, and prospective teachers to reflect on their own paths, choices, and the meanings they attribute to chemistry teaching as a way to reframe it. Thus, the life stories and formative experiences of teacher educators are central aspects of the re-signification of teaching and the choice to teach in chemistry.

Keywords: Teacher training, life stories, training experience, Bachelor's Degree in Chemistry.

LISTA DE ABREVIACÃO

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CCA	Centro de Ciência de Araraquara
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DEXA	Departamento de Exatas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FORMARSER	Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens
IC	Iniciação Científica
LABEXA	Laboratório de Exatas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química
PRP	Programa da Residência Pedagógica
PROBIC	Programa de Bolsa de Iniciação Científica
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E TABELAS

Quadro 1 - Perfil das professoras-formadoras do Curso de Licenciatura em Química da UEFS

Figura 1 - Foto com a minha filha

Figura 2 - Participação no PIBID no Colégio Estadual Polivalente de Feira de Santana

Figura 3 - Esquema dos saberes no PIBID

SUMÁRIO

1. PODEMOS SER PROFESSORAS DE QUÍMICA?.....	13
2. O NARRAR DE SI E O CAMINHAR METODOLÓGICO.....	18
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA ESCOLHA PELA DOCÊNCIA, NO ENSINO DE QUÍMICA E NAS REFLEXÕES SOBRE SER PROFESSOR(A).....	34
3.1 O que narram as professoras-formadoras sobre a escolha pela docência.....	38
3.2 O que narram as professoras-formadoras sobre a docência na área de ensino de Química.....	57
3.3 O que narram as professoras-formadoras sobre a formação de professores(as) de Química..	75
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
5. REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE 01.....	107
APÊNDICE 02.....	111

1. PODEMOS SER PROFESSORAS DE QUÍMICA?

Olhe para o que você é e não para o que fizeram de você.
Bárbara Carine

A questão que está evidenciada no título da pesquisa foi construída pensando nos desafios que eu e tantas mulheres passamos na academia ao obter o grau, especialmente, na área de exatas; nas lutas das mulheres pelos seus direitos dentro desse espaço e na minha história de vida quando narro sobre as minhas inspirações profissionais a partir de mulheres (a minha mãe e as minhas avós materna e paterna). Compreendo a importância de destacar o livro de Pinheiro (2020), “Descolonizando Saberes: Mulheres negras nas ciências” que aborda sobre a escrevivência da autora e narrativas autobiográficas mulheres negras na área de ciências da natureza, que foi também uma das inspirações para a construção da questão.

O diálogo ligado ao gênero feminino é um constructo social por se tornar uma questão de herança o homem precisava de alguma forma ter um vínculo com o corpo da mulher e uma forma mais viável foi por meio da sobrevivência ao prover o lar, neste momento, a mulher se torna uma figura materna e fragilizada para associar-se na academia e no trabalho.

As mulheres eram consideradas como as que precisavam lidar com as questões relacionadas ao lar e aos filhos(as), essa ligação forte desenvolveu reflexos na contemporaneidade, no entanto, com uma ênfase de que as mulheres podem e têm o direito de sobreviver dentro do lar e fora dele.

Partindo de uma perspectiva alinhada aos aspectos históricos da luta pelo direito das mulheres na academia e no trabalho, me pergunto se “Podemos ser professoras de química?”, é um questionamento que me remete a reflexionar se é possível ser professora de química mesmo com a sociedade machista desde os primórdios quando somente homens podiam ter acesso aos estudos científicos e ingressar nas universidades. De certa forma, os sujeitos que não se encaixavam nesse perfil dificilmente conseguiam se inserir na academia, especialmente, na ciência. Nessa época, uma mulher entrar na academia era um agravante, uma verdadeira ameaça nesse espaço, o qual somente o homem socialmente aceito e hegemônico poderia ocupar essa posição de poder.

Diante disso, é relevante mencionar dois grandes nomes de mulheres na ciência, em 1906 quando Marie Curie (1867-1934), mulher branca, física e química polonesa se tornou a primeira professora de Química do mundo, a visibilidade desta cientista, de acordo com Jamal

e Guerra (2022), pode revelar quais foram as condições para que Marie Curie participasse das práticas científicas e nos permite pensar que é a ausência dessas condições que tornaram muitas mulheres excluídas historicamente da ciência. Não posso deixar de citar também, a primeira professora de química da Bahia, Nair da França e Araujo (1931-2018), mulher negra que coordenou e orientou inúmeros estudantes ao desenvolver pesquisas na área de síntese orgânica. Estas foram as primeiras mulheres que encararam uma sociedade científica onde só predominavam homens brancos, conseguiram obter o grau necessário para ministrar aulas de química, eram cientistas que de certa forma, foram sinônimos de força ao resistir na academia científica e serem exemplos de admiração para mim e entre tantas mulheres.

A análise feminista dos papéis de gênero reconheceu a voz das mulheres sobre as compreensões de gênero. O pensamento feminista foi essencial para a compreensão sobre desigualdades e normas de gênero e questões que antes eram oprimidas e silenciadas. Sendo assim, esse movimento contribuiu para legitimar a voz das mulheres para uma análise crítica da sociedade sobre a forma desigual na divisão do trabalho, nas expectativas sociais e nos direitos da mulher. O feminismo foi um movimento necessário para diminuir a desigualdade de gênero e transformar as estruturas que ainda tem como visibilidade essas opressões e nos espaços políticos, acadêmicos e culturais.

Reflexiono sobre a nossa luta e resistência, enquanto mulheres e mães na docência e vejo que ainda haverá de ser preciso muita coragem para nos posicionar como professoras ao lutar a favor da democratização e da humanização na academia.

Penso e considero um convite para nós mulheres que estamos na docência a ter coragem para assumir a nossa ancestralidade docente e mostrar que somos capazes de ensinar e descolonizar. A decolonialidade vem como um movimento que desfavorece o silenciamento da população negra, resgatando esses sujeitos para lutar pelos direitos, resistirem nos espaços acadêmicos e serem autores e autoras da sua própria história. O movimento que parte de nós professoras de descolonizar é uma sinalização principalmente das professoras negras que têm o seu lugar não apenas dentro da academia, mas dentro das escolas e que tem o direito de mudar também seus destinos como qualquer um.

Reconheço também que o conhecimento e poder estão intrinsecamente ligados, a produção de saberes, muitas vezes, reflete estruturas dominantes, e assumir uma postura crítica e responsável talvez seja um caminho.

Por esse motivo muitas mulheres ainda sofrem com a violência, a instabilidade financeira, desigualdade no trabalho e no social independente de pessoas e grupos das quais

fazem parte, destaco então, as mulheres negras que são vulneráveis mesmo com a formação acadêmica.

Além da vulnerabilidade e formas desiguais de viver que as mulheres ainda passam, o silenciamento era/é o padrão que deveria/deve ser aceito para adquirir a feminilidade, isto é, para ser mulher é preciso apenas aceitar a sua condição de vida atendendo uma perspectiva machista. No entanto, faço parte de uma família de mulheres desobedientes, minha avó materna chefe do lar trabalhou como professora do magistério, minha avó paterna também trabalhou como professora do magistério, ambas com a possibilidade de se tornarem apenas mulheres do lar, a minha mãe trabalhou como química e foi chefe do lar por um período, a minha irmã, as minhas tias e as minhas primas, todas as mulheres da minha família priorizam a profissão, a formação e a independência financeira.

Com a mesma percepção profissional e acadêmica delas, estudei, trabalhei e sou chefe do meu próprio lar. Somos mulheres desobedientes porque descumprimos regras impostas pela sociedade, por um contexto o qual a mulher precisa necessariamente ser do lar, acatar, se submeter e obedecer, viver não como um sujeito livre, crítico e reflexivo, mas como um sujeito silenciado.

Portanto, desobedecer é não obedecer, é descumprir as regras instituídas em um determinado contexto. Quando paramos de pensar nós obedecemos e tornamo-nos cumpridoras de tarefas, no entanto, quando nós mulheres nos posicionamos, pensamos, refletimos, questionamos, estamos desobedecendo. O ato de pensar produz um movimento e se esse movimento for desigual ao que a sociedade nos impõe estamos desobedecendo.

A minha motivação para a realização desta pesquisa surge por meio desse movimento inspirado em mulheres, principalmente as mulheres da minha família durante a minha infância que foram importantes entender a minha ancestralidade como parte do surgimento do meu interesse para me tornar professora de química; nos estudos na minha área de graduação e a sua contribuição para os meus conhecimentos sobre a química; no estudo de mulheres na ciência que me ajudou a ter uma compreensão maior sobre os aspectos históricos e o fazer pesquisa no mestrado em Educação que contribuíram para entender a importância da formação do(a) professor(a) de química e a realização deste estudo com as professoras-formadoras do curso de Licenciatura em Química da UEFS.

Sendo assim, o que impulsionou a minha pesquisa no Programa de pós-graduação - mestrado acadêmico em Educação *stricto sensu* foram as leituras de teóricos que estavam respaldados com meu estudo, muitos destes contribuíram para alguns questionamentos que se

tornaram relevantes: Como as histórias de vida e experiências formativas influenciaram na escolha pela docência? Quais foram as experiências durante a sua itinerância acadêmica/profissional na área de ensino de Química? Qual a compreensão sobre formação de professores(as)? Estes questionamentos foram importantes para a construção da pergunta de pesquisa e os objetivos geral e específicos.

Desta forma, apresento a pergunta de pesquisa: Como as histórias de vida e as experiências formativas das professoras-formadoras do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Feira de Santana influenciaram na escolha pela docência na área de ensino de Química?

O que motivou a realizar esta pergunta de pesquisa foram as dificuldades e os desafios que experienciei durante a graduação em Licenciatura em Química e a participação nos programas de bolsas da universidade de iniciação à docência como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) como parte da minha formação acadêmica. Foi um período o qual me questionava sobre como me tornei professora de química e considerei importante a realização desse questionamento para as professoras-formadoras, professoras estas que também fizeram parte da minha itinerância acadêmica.

A pesquisa teve como objetivo geral, compreender como as histórias de vida e as experiências formativas mobilizaram as professoras-formadoras do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Feira de Santana na escolha pela docência. Sendo assim, os objetivos específicos foram: conhecer as histórias de vida das professoras-formadoras que atuam no curso de Química para o entendimento da escolha de ser professora e sua opção pela área do ensino de Química; identificar nas experiências formativas as implicações sobre a docência no ensino de química; analisar as compreensões sobre formação de professores(as) de química.

Nesse sentido, interessa-me refletir sobre a formação de professores(as) de química devido ao pouco aprofundamento a respeito da formação pedagógica. Quando penso na formação do(a) professor(a) de química vejo que há necessidade ainda maior da formação pedagógica por se tratar de um curso com uma densidade de conteúdos científicos e de poucos estudos na área de ensino de química.

Por meio dessa compreensão, essa pesquisa foi um estudo que agregou na área de ensino de química ao realizar um estudo sobre as histórias de vida e experiências formativas

de três professoras-formadoras para a compreensão sobre formação de professores(as) de química.

Para uma melhor compreensão da dissertação, o texto foi organizado em seções. Dessa forma, a Introdução: “Podemos ser professoras de Química?” Foi a seção a qual contextualizei sobre a atuação das mulheres na docência em Química, apresentei também a pergunta da pesquisa, os objetivos geral e específicos, a justificativa e a relevância do estudo.

“O narrar de si e o caminhar metodológico” apresentei como segunda seção em como cheguei até o meu objeto de pesquisa; a abordagem do estudo; a perspectiva de pesquisa; o contexto da pesquisa; procedimentos; as participantes; o dispositivo e a proposta de análise interpretativa-compreensiva.

Na terceira seção, “Formação de professores(as): Experiências formativas na escolha pela docência, no ensino de química e nas reflexões sobre ser professor(a)” constituiu-se a apresentação sobre a minha compreensão com relação à formação e as implicações que existem na formação dos(as) professores(as) de química em diálogo com autores(as) que retrataram sobre a docência como Dal’Igna (2023), Macedo (2010), Macedo (2015), entre outros(as). Apresento também as subseções desta seção que correspondem às análises interpretativas-compreensivas das entrevistas narrativas das professoras-formadoras do Curso de Licenciatura em Química da UEFS.

Na subseção 3.1, tomei como embasamento teórico estudiosos(as) como Josso (2004) e Larrosa (2014) para dialogar sobre as histórias de vida e as entrevistas narrativas das professoras-formadoras sobre a escolha pela docência em química. Na subseção 3.2, discorri o que narram as professoras-formadoras sobre a docência no ensino de química por meio das experiências formativas na área. Na subseção 3.3, abordei o que narram as professoras-formadoras sobre a formação dos(as) professores(as) de química e as reflexões sobre ser professor(a).

Enfim, as Considerações Finais apresentei uma síntese sobre as histórias de vida e experiências formativas das professoras-formadoras em torno do meu objetivo e à pergunta de pesquisa articuladas com as análises interpretativas-compreensivas.

2. O NARRAR DE SI E O CAMINHAR METODOLÓGICO

Nessa seção, especialmente, início narrando sobre mim, sobre como escolhi ser professora de química, as inspirações que marcaram desde a infância e a minha itinerância acadêmica e profissional. Destaco também o caminho metodológico que se caracteriza em como cheguei até o meu objeto de estudo, a abordagem, a modalidade, as participantes, o contexto da pesquisa, os dispositivos e anuncio o aporte teórico de como foi realizada a análise das entrevistas narrativas.

Me chamo Karolyne Mota Gomes, “com nome e sobrenome” mesmo, como afirma Pinheiro (2020, p. 4), tenho 29 anos, sou filha de Antônio Gonçalo Santos Gomes e Susan Isleide Mota Gomes, me reconheci como mulher negra ao entrar no mestrado, carrego dentro de mim a ancestralidade da minha família paterna por ser umbandista e tenho uma filha que se chama Esther Gomes Falcão de 3 anos considerada como parda com cor de pele branca e por ser filha de um pai branco.

Me reconheci como mulher negra em uma roda de conversa do mestrado, quando vários colegas do programa não conseguiam se reconhecer, nesse momento, outros colegas que tinham um conhecimento bem definido nos ajudaram nesse processo, principalmente ao observar nosso cabelo, nossa cor, nossos traços e a nossa ancestralidade, essa foi a primeira vez que me reconheci e refleti como uma mulher negra, um dia importante para mim, pois como afirma Pinheiro (2020, p. 4), “saber quem se é parece um exercício fácil, mas não há trivialidade alguma nesse processo”. As pessoas me consideravam como uma mulher parda quando diziam que minha cor de pele era morena com cabelos cacheados meio ondulados e alguns traços indígenas e ser filha de uma mãe parda com a pele branca e de um pai preto. Então, saber quem eu era parecia ser fácil até passar pelo processo de reconhecimento que perdurou por um bom tempo.

Uma das leituras que aprofundi sobre o racismo foi o livro de Borges (2006) com o título de “Sueli Carneiro” quando afirma que é na atmosfera política que o movimento negro se redefine e se renova e é na reivindicação social que é apresentada a sua luta, demarca sua atuação e propõe uma ação democrática que considere o problema do racismo como estruturante das desigualdades no país. Isto é, o racismo é estrutural quando está enraizado nas estruturas e instituições de uma sociedade, isso afeta diretamente a população negra que, por sua vez, sofre o impacto devido à desigualdade social e hoje, reconhecer a existência disso é relevante para que sejam realizadas mudanças ao lutar pela implementação de políticas

públicas em toda a estrutura da sociedade quando se trata de: saúde, educação, emprego, economia, justiça, segurança, entre outros. No campo da educação, é importante a inclusão da história e cultura dos grupos raciais no currículo das escolas e universidades; o acesso à educação e especialmente, com relação à formação de professores(as), o qual é indispensável uma formação que favoreça rodas de conversas e outros eventos na academia, na escola e outros espaços o qual é possível diálogos coletivos com temas sobre a diversidade racial e o combate ao racismo.

O racismo, portanto, existe e não devemos acreditar no processo de total igualdade e democracia na sociedade brasileira, por meio disso, Gomes (2012) afirma que ao politizar a raça, esses movimentos revelam que a raça é uma construção social inserida nas relações de poder, rompendo com visões distorcidas sobre a população negra; retiram a ideia de inferioridade racial pregada pelo racismo, interpreta afirmativamente a raça como construção social e coloca em questão o mito da democracia racial. Sendo assim, podemos compreender que a raça é uma construção social e o racismo, por sua vez, é estrutural, uma vez que existe um sistema de poder que consegue sustentar movimentos que favorecem a desigualdade social, hierarquizando pessoas com base em características fenotípicas e culturais atribuídas socialmente, tornando-se mais evidente quando incluímos as questões de classe e gênero.

Durante a infância, em alguns momentos sofria com o racismo recreativo de algumas pessoas da família e amigos da escola e com o tempo me tomou um sentimento de angústia com o meu cabelo que era grande e meio ondulado/cacheado, então, alisei e passei por um bom tempo da vida alisando até o nascimento da minha filha e somente após completar a graduação decidi deixar crescer, cortar e deixá-lo ora natural ora liso. Como afirma Moreira (2019, p. 20), “ofensas raciais contra os negros na forma de piadas e brincadeiras ocorrem em todos os lugares”, o meu círculo social estava carregado de pessoas que praticavam racismo recreativo como uma forma de descontrair e dar risada, embora na época ainda não me sentia tão atingida por não ter me reconhecido ainda como mulher negra.

O que quero destacar nessa narrativa é que muitas vezes deixamos de ser quem nós somos por um trauma de infância que no meu caso, em específico, foi o racismo recreativo, sem notar que aquilo poderá influenciar durante a nossa vida se nós quisermos, se nós permitimos viver com isso e que assumir quem a gente é e sempre será o primeiro passo. “O uso do humor para produzir descontração está amplamente presente na atividade recreativa favorita dos brasileiros, embora as pessoas se recusem a interpretar esses atos como ofensas raciais” (Moreira, 2019, p. 20) e o meu pai, por ser um homem negro me defendia perante a

família/parentes e círculo social do racismo recreativo durante toda a minha vida, cuidava de mim desde criança, penteava os meus cabelos e cumpria com outras responsabilidades que eram colocadas para ele enquanto pai, sempre foi/será o meu protetor e um grande exemplo da figura masculina para mim, rompeu com todos os padrões machistas impostos pela sociedade, cuidava das filhas, do lar e trabalhava enquanto minha mãe o ajudava e trabalhava também.

Quando lembro-me da minha infância, penso como eu comecei a ter uma afinidade com a docência, como eu me constitui professora de química e me encontro com uma obra de Adrianna Eu (2002) citada por Dal’Igna (2023, p. 40) sobre a construção da imagem, a construção de si:

Nascemos de partes de um encontro. E então nos entendemos extensão de um outro, a mãe, da qual só mais tarde, em algum momento, nos damos conta de que não somos. Essa difícil e dolorosa consciência de solidão se dá ainda na infância, e a partir daí se inicia a delicada e eterna tarefa de nos constituir enquanto indivíduos. O bonito disso tudo, para mim, é que essa construção de si volte a se dar nos inúmeros encontros. Quem somos ou vamos nos tornando é como um bordado em camadas sobrepostas, de finos fios de afetos, que tecemos a partir do vai e vem da vida.

Penso também na infância da minha filha, depois que ela nasceu e cresceu com os cabelos cacheados parecido com o meu e me pedindo para fazer cachinhos no cabelo, me emocionei e pensei que sempre darei força pra ela ser quem é. A minha filha Estherzinha é sinônimo de amor, carinho, coragem e força, é uma criança linda e abençoada por Deus, é o principal motivo por estar conseguindo ser uma mulher forte e encarar este ambiente da academia que por vezes ainda se sobrepõe a concepção de que nós mulheres negras e mães somos “frágeis” ou “aquelas que não conseguem” ou “que fazem de qualquer jeito”, mas quero destacar que nós mulheres negras e mães somos fortes e que ainda vamos mobilizar, vamos resistir, vamos conseguir e vamos “fazer história”.

Figura 1 - Foto com a minha filha



Fonte: Arquivo pessoal

A Figura 1 foi um momento em que a Creche da minha filha me convidou para ministrar uma aula para crianças da turma dela (Grupo 03) ao apresentar a minha profissão como professora de química. Dessa forma, levei materiais não tóxicos e que fazem parte do cotidiano como: anilina, maizena, óleo, água, sal, palitos, jujuba, detergente, bicarbonato de sódio e pratinhos coloridos para realizar alguns experimentos com a turminha. Senti uma alegria dentro de mim ao proporcionar para a minha filha um pouco do que a minha mãe me passou, isso representa o que ela foi e é para mim, um exemplo de inspiração como química e como mãe.

Exponho os motivos que me mobilizaram a estudar sobre narrativas de vida, contando um pouco da minha história de vida ao destacar as minhas experiências e como me identifiquei com a docência, especialmente, a docência em Química e as inspirações e acontecimentos que tornaram-se/tornam-se relevantes para a minha formação enquanto professora. Durante a minha infância, quando tinha dois anos, a minha mãe estudava para o concurso Servidor Público como Técnico em Química da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS e amamentava a minha irmã que tinha um ano de idade, ela foi convocada e após resolver os trâmites das documentações para a sua efetivação, matriculou eu e a minha irmã na Creche da UEFS que sempre proporcionou momentos com os pais que trabalham nos setores da universidade e podíamos visitar a nossa mãe que trabalhava no Laboratório de Exatas/LABEXA. Neste local, conhecemos a sala e os laboratórios no qual ela trabalhava, foi exatamente nesse período que acabei me apaixonando pelo laboratório e comecei a me inspirar inicialmente na minha mãe como profissional na área de química e como provedora do lar.

Ainda na infância, presenciei momentos que foram marcantes com as minhas avós materna e paterna nos quais ambas eram professoras do magistério da rede básica de ensino que ministravam aulas para estudantes do Ensino Fundamental I e II. Nos dias festivos ou letivos acompanhava a minha avó materna na escola e podia vê-la ministrando aulas para estudantes do Ensino Fundamental. Nesta época, observava como era a sua relação com os(as) estudantes e com outros(as) professores(as), também era convidada para eventos da escola que, em sua maioria, se tratavam de eventos festivos e que foram oferecidas comidas típicas da cidade como bolo de aipim, bolo de milho, mingau de tapioca, amendoim, entre outros, foram momentos alegres e que marcaram a minha infância.

Além disso, na época a minha avó materna me disponibilizava os materiais e livros que não foram mais aproveitados nas suas aulas, então comecei a brincar de ser professora

com as minhas bonecas e com a minha irmã, ao usar aquele hidratante para mãos cheiroso que as professoras costumavam passar por causa do ressecamento nas mãos devido ao uso do giz no quadro.

No período do ensino médio, estudei em uma escola pública e passei por muitas dificuldades com relação à aprendizagem de conteúdos, principalmente com a área de Exatas que é denominada como Ciências da Natureza. Nas disciplinas da área, ofertavam conteúdos densos e com uma linguagem científica difícil que só seria possível internalizar algo se fossem memorizados ou com um estudo aprofundado, mas apesar disso tive professores(as) que me acolheram e que me incentivaram a compreender os conteúdos com facilidade e de uma forma mais dinâmica, foram estes profissionais também que me inspirava e comecei a ter uma afinidade maior com a disciplina de Química. No terceiro ano do ensino médio, tive a certeza que me tornaria professora de Química e já sonhava ensinando a disciplina, tive apoio da minha família, especialmente da minha mãe que também sonhava com este momento, por este motivo, comecei a estudar para o vestibular da UEFS, coloquei como opção o Curso de Licenciatura em Química e fui aprovada no referido curso.

Durante a graduação na UEFS percebi a necessidade de aprimorar meus conhecimentos na área da Química ao me formar como Técnica em Química pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI-2015) e após alguns anos após me formar na graduação, retornei à Instituição como professora contratada por um período ministrando aulas para o curso de Técnico em Química. Também entendi que precisava vivenciar a sala de aula, sendo assim, no início da minha graduação participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-2014) atuando como estudante bolsista do referido programa durante dois anos na rede básica de ensino estadual, em paralelo estagiei em uma empresa multinacional no Laboratório de Química.

Depois da minha itinerância no PIBID e no SENAI, tive a oportunidade de ministrar aulas em algumas escolas públicas no município de Feira de Santana como professora, isto é, como estágio remunerado e trabalhei com disciplinas como Química, Física, Matemática e Análise de Dados, por meio destas experiências entendi o quanto é necessário compreender que nós professores(as) precisamos ser mais políticos diante da realidade dos(as) estudantes e a importância da relação entre professor(a) e estudante na prática docente, seja ao compartilhar o conhecimento e/ou as experiências formativas. Tive oportunidades no Programa de Residência Pedagógica (PRP-2019) atuando como professora de Química na rede básica de ensino estadual e de participar no Programa de Iniciação Científica

(PROBIC/UEFS-2020) com o plano de trabalho “Formação para prática interdisciplinar docente: construção de tarefas por mediação tecnológica e conteúdos para *web* no ensino de matemática e química” e finalizei o curso da graduação sendo monitora na disciplina de Físico-química III e Introdução à química quântica para o curso de Licenciatura em Química-UEFS (2021).

Foi no penúltimo semestre do curso de Química na disciplina de Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso- TCC que fiz algumas reflexões sobre o quanto me identificava com o ensino de química, sendo assim, resolvi escrever o meu TCC por meio das itinerâncias que os(as) acadêmicos(as) do curso de Licenciatura em Química da UEFS tiveram com os seus professores(as) de memória - professores(as) que passaram ao longo da vida dos(as) acadêmicos(as)- e o trabalho teve como título “Encontros e espelhos na docência: Os profissionais da nossa vida para a identificação profissional”. Ao concluir o TCC, vi o quanto foi importante realizar um estudo, continuar com as reflexões em torno disso e fazer um mestrado na área de Educação, por isso, ao me candidatar no Mestrado em Educação retomei algumas reflexões por meio do TCC e das rodas de conversas sobre identidade docente dos professores de Química da educação básica. Durante o semestre de 2024.1 do mestrado refletia o quanto seria importante realizar uma pesquisa sobre as histórias de vida e experiências formativas das professoras de Química da UEFS.

Ao considerar que o meu estudo buscou responder a pergunta: Como as histórias de vida e as experiências formativas dos(as) professores(as) do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Feira de Santana influenciaram na sua escolha de tornar-se professora e atuar na área de ensino?, interessou-me escolher uma abordagem de pesquisa que envolvesse as subjetividades como uma forma de compreender as complexidades que envolvem esta questão. Ao reflexionar sobre isso, entendi que precisava respondê-la pensando na qualidade do estudo e priorizando a descrição dos acontecimentos, portanto articulei a minha escolha à abordagem qualitativa a qual de acordo com Macedo (2009, p.32), “o desenvolvimento dos meios descritivos que favorecem a apreensão das qualidades conjuntos-objetos fenomenais” e a qualidade desses fenômenos, “só podem ser apreendidas por processos linguísticos complexos de subjetivação” (Macedo, 2009, p. 32). Segundo André e Gatti (2008, p.5), as quais destacam que:

[...]a abordagem qualitativa busca, antes, compreender a situação, descrevê-la em suas especificidades, revelar os múltiplos significados dos participantes, deixando que o leitor decida se as interpretações podem, ou

não, ser generalizáveis com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade.

Na abordagem qualitativa de pesquisa, com os estudos realizados desde a escrita à ida no campo ao conhecer as participantes e o contexto da pesquisa, coletar as informações, analisá-las e interpretá-las busquei por uma compreensão inicial e a transcrição das entrevistas narrativas detalhando todo o fenômeno da pesquisa. Muitas pesquisas de abordagem qualitativa precisam ser estudadas por meio de questionamentos para que um conhecimento seja construído, de acordo com Ludke e André (2018, p. 4), “[...] é a partir da interrogação das informações, baseada em tudo o que ele conhece do objeto - portanto, em toda a teoria acumulada a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado”.

Neste estudo, as informações, evidências, informações coletadas e pressupostos teóricos se fundamentam em uma abordagem qualitativa que, de acordo com Ludke e André (2018), ocorre na pesquisa em educação e que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a uma abordagem analítica, pois na área da educação é difícil isolar variáveis e apontar quais variáveis que foram responsáveis por determinado efeito. É necessário, portanto, de um estudo com um aprofundamento maior do que será pesquisado e entender que as ideias existentes fazem parte das abordagens de pesquisa, sendo elas: qualitativa, quantitativa ou qualitativa-quantitativa.

A abordagem qualitativa, de acordo com André (2018), precisa confrontar dados, evidências e informações coletadas sobre o objeto e isso se faz a partir do estudo do problema que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa. Dessa forma, a pesquisa possibilitou a recolha de informações mediante entrevista narrativa das professoras ao compreender a pergunta de pesquisa e outros aspectos inspirados durante o curso de pós-graduação *stricto sensu*, pensando também nos objetivos geral e específicos da pesquisa.

Na abordagem qualitativa de pesquisa, há portanto um estudo detalhado do fenômeno por meio da descrição de algum acontecimento, por exemplo, quando afirma Macedo (2009, p. 35) que, “qualitativamente só é possível descrever algo por aproximação, pois a qualidade em si não existe sem as formas de entendimento”, sendo assim, necessário que o/a pesquisador/a tenha uma relação estreita com seu objeto para que se possa conduzir e reflexionar sobre as evidências presentes na descrição da sua pesquisa.

Segundo Passeggi et al (2016), a abordagem qualitativa da pesquisa, os processos reflexivos e de ressignificação das experiências são importantes, tanto para as pessoas que narram, quanto para quem as escuta. Dessa forma, por meio da abordagem qualitativa, optei

pela escolha do método (auto)biográfico em função do meu objeto de pesquisa, constitui-se em uma perspectiva de pesquisa a partir das histórias de vida das professoras. “A pesquisa (auto)biográfica analisa as modalidades segundo as quais os indivíduos e, por extensão os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida” (Dominicé, 2008, p. 1) com um percurso voltado para as histórias de vida. Sendo assim, a pesquisa (auto)biográfica, permitiu compreender como as professoras-formadoras construíram e ressignificaram suas identidades profissionais a partir das experiências de vida. Por meio da narrativa de suas histórias de vida, foi possível constatar como elas atribuem sentido aos processos contínuos de formação ao longo da vida.

Ao compreender a pesquisa (auto)biográfica no contexto da educação, especificamente no campo da formação docente, faz-se necessário demarcar como um método que se abre para um campo de possibilidades dos atores sociais se situar e, ao mesmo tempo, compreenderem os processos de construção de si e de suas experiências formativas. Segundo Delory-Momberger (2012), a pesquisa (auto)biográfica percebe a relação singular que o indivíduo mantém com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência. Desse modo, entendi que a pesquisa (auto)biográfica, realça os processos de construção do sujeito no espaço social, ao passo que, os sujeitos da formação consideram sua existência e sua individualidade e que se realiza no âmbito da experiência singular.

Sendo assim, optei pelo método (auto)biográfico para “mediar estratégias que permitam ao professor tomar consciência de suas responsabilidades pelo processo de sua formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (Passeggi, 2006, p. 262), tornando possível a reflexão do professor a respeito da sua própria história de vida e as experiências formativas que permeiam a docência em química.

Após optar pelo método (auto)biográfico, alguns critérios foram selecionados para a escolha dos critérios das participantes da pesquisa, análise e interpretação das informações. O contexto da pesquisa seguiu o seguinte critério: ser uma universidade pública, estar dentro das delimitações da cidade de Feira de Santana e ofertar o curso de Licenciatura em Química, portanto, a única universidade pública presente na cidade de Feira de Santana que oferta o curso de Licenciatura em Química é a Universidade Estadual de Feira de Santana, no estado da Bahia.

Diante disso, alguns critérios foram selecionados para a escolha das professoras-formadoras: graduação plena em Licenciatura em Química; professora efetiva da

Universidade Estadual de Feira de Santana e ministrar disciplinas na área de Ensino de Química.

As participantes da pesquisa são professoras-formadoras do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)¹, que foi implementado no ano de dois mil e nove (PPC², 2020) com oferta semestral para trinta vagas, na modalidade presencial no turno noturno. O referido Curso visa atender as necessidades do Estado da Bahia quanto à formação de professores licenciados para exercer as funções de Magistério no Ensino Básico (Fundamental e Médio), bem como contribuir para atuar junto às Secretarias Estaduais e Municipais nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão. O argumento para a criação do referido curso sustentou-se em decorrência da carência de professores com formação inicial qualificada em Química no município de Feira de Santana e em regiões circunvizinhas. Atualmente, a UEFS ainda não oferta o Bacharelado em Química e não oferta Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado nas subáreas de Química.

Para a aplicação dos dispositivos deste estudo por meio do questionário como a entrada no campo no que se refere a pesquisa exploratória e as entrevistas narrativas, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) (CAAE: 86188824.5.0000.0053) que, por sua vez, foi analisado e considerado como “Aprovado”.

Após esse processo, foi feito um convite para as professoras-formadoras que somente após o convite ser aceito foi apresentado e assinado o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE)³, documento que apresentou aspectos relevantes da pesquisa e que atendeu os critérios estabelecidos pelo CEP.

Com a apresentação e a assinatura do RCLE, foi realizada como entrada de campo a pesquisa exploratória para entender o perfil acadêmico e profissional das professoras-formadoras. Dessa forma, as professoras-formadoras foram nomeadas com nomes

¹ Mediante ao exposto, a UEFS é uma instituição pública e gratuita, mantida pelo governo do Estado da Bahia, sob o regime de autarquia e teve início de suas atividades em setembro de 1968 com a implantação da Faculdade Estadual de Educação, em 1976 a UEFS entrou em atividade no âmbito das relações de poder inerentes a instituição universitária e com os atores sociais na cena, a saber: professores, estudantes, corpo administrativo de funcionários.

² O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química (PPC) é um documento que possui as informações relacionadas ao desenvolvimento acadêmico do estudante, concepção de ensino e aprendizagem do curso e um instrumento de gestão do curso, em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CP nº 2/2015) e legislação em vigor (PPC,2020).

³ O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) foi assinado pelas professoras-formadoras autorizando as informações do questionário como entrada de campo no que se refere à pesquisa exploratória e da entrevista narrativa. O termo está conforme o critério estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos- CEP/UEFS que busca proteger os sujeitos que participam de pesquisa e garantir o sigilo e anonimato das professoras na realização das entrevistas narrativas.

fictícios: Maria, Antonieta e Susan⁴ e as informações foram sintetizadas no Quadro 01.

Quadro 1. Perfil das professoras-formadoras do Curso de Licenciatura em Química da UEFS

Perfil das professoras-formadoras do Curso de Licenciatura em Química da UEFS						
Nome da participante	Graduação	Pós-Graduação	Cargo	Classe	Disciplinas lecionadas no curso	Área de estudo e pesquisa de interesse
Maria	Licenciatura em Química (UFS)	Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM A). Doutora em Educação em Ciências (PPGEduC)/ UnB	Professora	Adjunta	Estágio Supervisionado para o Ensino de Química I, II e III, Docência em Química, História da Química, Metodologia para o Ensino de Química, Didática para o Ensino de Química e Química e Sociedade.	Educação e Intervenções sociais; formação de professores(as) de Química; Pesquisa narrativa; Identidade docente; Saber da experiência; Práticas no Contexto Escolar e Popularização da ciência.
Antoniet a	Licenciatura em Química (UNESP)	Mestrado em Educação para a Ciência (UNESP)	Professora	Assistente	Docência em Química, Química e Sociedade, Instrumentação para o Ensino de Química, História e Epistemologia da ciência e da	Planejamento didático-pedagógico, pedagogia histórico-crítica e história e filosofia da química.

⁴ Esses nomes fictícios são das minhas avós paterna e materna e da minha mãe.

					química, Laboratório de Química I e Ferramentas computacionais para o Ensino de Química.	
Susan	Licenciatura em Química (UFRB)	Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA)	Professora	Assistente	Docência em Química, Química e Sociedade, Instrumentação para o Ensino de Química, História e Epistemologia da ciência e da química e Laboratório de Química I, Ferramentas computacionais para o Ensino de Química.	Planejamento didático-pedagógico, pedagogia histórico-crítica e história e filosofia da química.

Fonte: Informações individuais das professoras-formadoras participantes da pesquisa.

Sistematizei as informações das professoras-formadoras a partir do questionário como entrada de campo no que se refere a pesquisa exploratória em um quadro (Quadro 01). De acordo com o Quadro 01, as professoras-formadoras possuem a formação inicial em Licenciatura Plena em Química e Mestrado na área de educação e apenas uma tem Doutorado também na área de educação. As três professoras-formadoras têm experiências ao ministrar as disciplinas na área de ensino de química, formação de professores(as) e subáreas da Química.

O perfil das professoras no Quadro 01 está relacionado com a minha pergunta de pesquisa para entender o caminho que cada professora escolheu durante a sua itinerância

acadêmica e profissional. Essas informações contribuíram para identificar quais foram as escolhas até chegar na área de ensino de química, em que momento essa escolha ganhou evidência e conhecer se as áreas de estudos e se pesquisas que as professoras estão vinculadas atualmente dialogam com a formação de professores(as) de química e o ensino de química.

Dessa forma, a partir dessas informações foi possível observar que as três professoras-formadoras optaram pela Licenciatura Plena em Química como formação inicial e pela docência na área de ensino da Química por meio da escolha pela pós-graduação, ao ministrar disciplinas da área, possuir experiências, participação em grupos de pesquisa e escolher aprofundamentos voltados para essa área. Apesar das regências em algumas disciplinas em outras subáreas da química como, por exemplo, a disciplina de Laboratório I, ambas continuam caminhando na docência na área de ensino de Química.

O questionário como entrada de campo foi importante para entender qual caminho as professoras-formadoras escolheram e para compreender como isso aconteceu. Em seguida, escolhi também como dispositivo de pesquisa as entrevistas narrativas para uma melhor compreensão das escolhas realizadas por elas, isto é, como aconteceram dialogando com os(as) estudiosos(as).

Para a preparação das entrevistas narrativas, considerei o espaço, o tempo de duração e outros aspectos relevantes para a sua realização. Sendo assim, após voltar para o campo, houve a realização das entrevistas narrativas que ocorreram de forma presencial e individual em salas disponibilizadas no campus da UEFS no Departamento de Exatas (DEXA) e tiveram uma duração de 30 a 45 minutos.

A entrevista narrativa, por sua vez, não teve um roteiro e questões pré-elaboradas, no entanto, emergiu a partir de uma articulação entre os objetivos geral e específicos da pesquisa. Com isso, a entrevista narrativa atendeu alguns aspectos que foram nomeados como eixos 1, 2 e 3. O eixo 1, sobre a escolha pela docência em Química; o eixo 2, sobre a docência na área de ensino de química e, por fim, o eixo 3, as compreensões sobre formação de professores(as).

Os eixos foram pensados considerando os objetivos específicos da pesquisa, o eixo 01 se articula ao objetivo específico: descrever as histórias de vida das professoras-formadoras que atuam no curso de Química para o entendimento da escolha de ser professora e sua opção pela área do ensino de Química; o eixo 02 ao objetivo específico: identificar nas experiências formativas as implicações sobre a docência no ensino de química e o eixo 03 ao objetivo específico: analisar as compreensões sobre formação de professores(as) de química.

As entrevistas narrativas foram articuladas nesses três eixos o qual foi possível também ter o conhecimento de outras experiências nas histórias de vida narradas pelas professoras-formadoras que também foram importantes para entender como aconteceu as itinerâncias acadêmicas e profissionais.

Os acontecimentos não foram narrados de forma linear, seguindo uma linha do tempo, isto é, a entrevista foi narrada nesse “vai e vem”, destacando o presente articulando com o passado e com uma perspectiva do futuro.

Na entrevista narrativa, utilizei o gravador de voz para a coleta de informações que foi permitido pelas professoras-formadoras no RCLE e com ele consegui coletar as informações para compreender em que momento os eixos da pesquisa emergem em cada entrevista narrativa.

As entrevistas narrativas permitiram desenvolver um diálogo inicial sobre a pesquisa e após esse momento, foi realizada a escuta da narrativa da professora de forma individual sobre a sua respectiva histórias de vida, o qual cada entrevistada se lembrou dos acontecimentos que marcaram, que foram formacionais, proporcionando momentos de reflexão sobre as experiências que foram formativas ao longo da vida.

Na entrevista narrativa, as participantes narraram as histórias de vida que, de acordo com Souza (2006, p. 137), “a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como um processo de formação e conhecimento”. Dessa forma, a entrevista narrativa possibilita e privilegia a escavação em profundidade das histórias de vida revelando novos caminhos de transformação e conhecimento. A narrativa de si e as experiências e vivências ao longo da vida constituem um processo de formação e de construção de autoconhecimento.

Com base nisso, a análise das informações coletadas nas entrevistas narrativas inspirou-se na análise interpretativa-compreensiva de Ricoeur (1976) que permitiu a interpretação e a compreensão das entrevistas narrativas das professoras-formadoras que, por sua vez, foram ouvidas em outro momento e passaram por um processo de transcrição. De acordo com Ricoeur (1976), o ato de ler é a contrapartida do ato de escrever, a dialética do evento e significação essencial à estrutura do discurso, gera uma dialética na leitura entre compreensão e explicação.

Segundo Ricoeur (1976), a nossa discussão sobre a estrutura interna do texto é um discurso do escritor e o processo de interpretação do texto é um discurso do leitor. Sendo assim, “a compreensão é para a leitura o que o evento do discurso é para a enunciação do

discurso e a explicação é para a leitura o que a autonomia verbal e textual é para o sentido objetivo do discurso” (Ricoeur, 1976, p. 83). Isto é, enquanto pesquisadora e leitora analisei por meio da interpretação e compreensão das entrevistas narrativas.

Para Ricoeur (1976), a explicação nas ciências naturais ocorre quando observamos um fato que comprovam a sua veracidade, as leis gerais comprovam o fato, as teorias para conter a lei e uma série de verificações e deduções, que podemos dizer que “*explicamos*”. Nesta pesquisa, a interpretação para compreender ocorreu após a transcrição das entrevistas narrativas.

Ainda para Ricoeur (1976), a origem da compreensão foi nas ciências humanas, o qual a ciência está relacionada com a experiência de mentes semelhantes às nossas e “a interpretação é um caso particular de compreensão”. A interpretação e compreensão estão fortemente associadas nesta pesquisa, principalmente ao se tratar da análise das entrevistas narrativas, o qual foi preciso uma escuta sensível, um diálogo cada uma das professoras, a compreensão, a interpretação, as transcrições e as discussões. Para Souza (2014, p. 44):

A análise temática visibiliza a complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas, exigindo um olhar e uma leitura atentos do pesquisador, uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na oralidade e na escrita, através dos sentidos e significados expressos e/ou não, no universo particular das experiências de cada sujeito.

Na análise das entrevistas narrativas ocorreu a percepção de um conjunto de sentidos e significados do sujeito de uma narrativa, isso se tornou uma análise complexa que envolveu a interpretação da singularidade e da subjetividade do sujeito.

Para Ricoeur (1976), há uma diferença nos conceitos sobre interpretação, compreensão e explicação: a compreensão se dirige para o discurso; a explicação para a estrutura analítica do texto e a interpretação se aplica no processo que inclui a compreensão e a explicação. Apesar da diferença dos conceitos sobre interpretação, compreensão e explicação, nesta pesquisa, foram termos que se completam na interpretação e compreensão das entrevistas narrativas, justamente por se tratar de histórias de vida que foram narradas de forma “*heterogênea, multiforme e polissêmica*” como afirma Delory-Momberger (2006).

As narrativas apresentam ações que podem ser acontecimentos com diversos significados e sentidos importantes para aquele que narra que é o próprio “autor” da sua história de vida, isto é, aquela que narra é a narradora; é aquela quem se coloca numa posição de pesquisadora nesta pesquisa, é a receptora. Dessa forma, na análise estrutural, a transcrição das entrevistas narrativas advém em “reunir as partes da narrativa para formar um todo e o

inserir de novo na comunicação narrativa é um discurso endereçado por um narrador e um receptor” (Ricoeur, 1976, p. 97).

Compreender uma narrativa é perceber a “estrutura sinfônica de ações” que correspondem relações similares entre os “atores” da narrativa, estes atores são definidos como “o que realiza os atos” (Ricoeur,1976). Dessa forma, Ricoeur (1976) tem uma perspectiva fascinante sobre a compreensão de narrativas ao destacá-las como uma "estrutura sinfônica de ações" que envolve a conexão inter-relacional entre os "atores", definidos por ele como "o que realiza os atos", isto é, a narrativa é muito mais do que a sequência de eventos: é a articulação das intenções, ações e papéis desempenhados por esses "atores".

Ao compreender a compreensão Morin (2008, p. 162) afirma que, “tudo o que procede por analogia e representação é de natureza compreensiva”, isto é, tudo aquilo que é construído por meio de analogias ou representações pertence ao campo da compreensão. A analogia como uma forma de relacionar as ideias ou situações, enquanto a representação é a forma como algo é apresentado para se tornar compreensível, articuladas apontam para a importância do processo da compreensão humana.

Para tanto, a compreensão só é possível para aquilo que se compreende, isso se destaca quando Morin (2008, p. 163) afirma que “uma compreensão só pode compreender o que compreende”. Sendo assim, só conseguimos realmente entender aquilo que, de alguma forma, já faz parte do nosso cotidiano, ou seja, a compreensão sempre estará conectada ao que já compreendemos.

Com isso, podemos entender que a compreensão de acordo com (Morin, p. 164), “move-se principalmente nas esferas do concreto, do analógico, da intuição global, do subjetivo”. A compreensão humana, por sua vez, transcende por meio do racional e lógico, do concreto, no entanto, também se alinha com relação à analogia com a ideia de romper o abstrato e o concreto; com a intuição global como um processo de compreender as situações ao nosso redor por meio das experiências e vivências; e o subjetivo, com as percepções individuais.

Compreendendo a interpretação e a compreensão, isto é, a análise interpretativa-compreensiva com base no meu entendimento e nos teóricos apresentados, dei início para a terceira ação foram as transcrições das entrevistas narrativas e logo após a quarta ação que foram as leituras e as análises das informações.

Com base na transcrição das entrevistas narrativas, da leitura e análise das informações, entendi que “a construção de critérios de análise nasce articulada aos processos

de leitura cruzada, leitura analítica e leitura compreensiva-interpretativa, implicando-se no modo como cada sujeito elege para narrar ou escrever sobre si” (Souza, 2014, p. 45). Sendo assim, a concepção da análise compreensiva-interpretativa partiu da: leitura cruzada que consiste em ler os diferentes eixos narrados pelas professoras-formadoras e realizar o cruzamento entre as leituras podendo organizá-las; a leitura analítica que é uma leitura mais profunda precisou de um envolvimento maior ao que se refere aos eixos da entrevista narrativa e a leitura compreensiva-interpretativa. Após a leitura das transcrições das entrevistas, identifiquei os eixos 01, 02 e 03 apresentados nas entrevistas narrativas das professoras-formadoras.

Por meio da análise interpretativa-compreensiva identifiquei os aspectos relevantes com relação à formação dos professores(as) de química, histórias de vida e experiências formativas. As discussões sobre estes fatores foram dialogadas com teóricos como Josso(2004), Delory-Momberger (2006), Dal’Igna (2023), Macedo (2015) e Larrosa (2014) na próxima seção.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA ESCOLHA PELA DOCÊNCIA, NO ENSINO DE QUÍMICA E NAS REFLEXÕES SOBRE SER PROFESSOR(A)

Essa seção nos convida para pensar nas questões vinculadas à formação dos(as) professores(as) de Química e para isto é necessário a compreensão sobre o que se caracteriza a formação como um “fenômeno de fato e direito, e que se distingue pela sua especificidade” (Macedo, 2010, p. 25), isto é, para o autor a formação é um fenômeno inerente ao sujeito social e cultural. As instituições de ensino sugerem a formação como dispositivo, ou seja, a formação como as ações e dispositivos que a escola/universidade propõe para professores(as). No entanto, compreendo a formação como um fenômeno que acontece e enquanto sujeito tenho autonomia e o direito de pensar a minha formação como um processo contínuo.

A formação docente é frequentemente confundida com a simples obtenção de um diploma, reduzindo-se a uma certificação formal e negligenciando o seu caráter contínuo e experiencial. Para Dominicé (2012, p. 19):

A formação não se limita nem a um diploma, nem a um programa, nem a uma lei. Reconhecida como necessária para o exercício de uma profissão, ela também faz parte da evolução da nossa vida pessoal. Quanto à noção de formação que é posta em discussão, os mal-entendidos são frequentes.

Embora as certificações sejam reconhecidas como uma condição necessária para o exercício da profissão docente, a formação também está articulada às itinerâncias e ao processo contínuo de conhecimento.

Para compreender a formação é necessário pensá-la como um processo singular e contínuo. De acordo com Dominicé (2012, p. 20), “para pensar a formação, é importante saber reconfigurar conjuntamente nossas heranças intelectuais e inscrever nossa reflexão nas questões que vivemos”. Portanto, a formação não é apenas reproduzir conhecimentos passados, mas sim ressignificar o que herdamos intelectualmente e refletir sobre quem somos e fazemos como professores(as) a partir das experiências, dos dilemas do cotidiano e das transformações sociais que nos atravessam. Para Dominicé (2012, p. 21):

Visto como um processo em constante movimentação no decorrer de uma vida adulta, a formação escapa à rigidez dos termos de verdade, de prova ou de objetividade, que caracterizam, na maioria das vezes, o debate científico, com respeito à problemática epistemológica.

A formação não pode ser compreendida como uma itinerância concluída após adquirir um certificado é um processo contínuo que envolve as experiências, as reflexões e as

vivências pessoais e profissionais de cada sujeito. A formação, nesse sentido existencial e subjetivo, não pode ser reduzida a critérios científicos tradicionais, como a busca por uma verdade absoluta, são critérios que funcionam bem em ciências exatas ou naturais, mas não explicam a complexidade e a subjetividade do processo formativo do indivíduo. Isso significa que a forma como a ciência tradicional pensa o conhecimento costuma valorizar o que é comprovável, mas a formação, especialmente no campo da docência, não se enquadra totalmente nesses parâmetros porque envolve aspectos afetivos, históricos, culturais e existenciais.

A formação, no contexto docente, é um processo subjetivo, contínuo e pessoal, que não pode ser totalmente explicado pelos critérios científicos clássicos de objetividade, para compreendê-la é necessário repensar uma abordagem que reconheça o valor da singularidade de cada indivíduo. Para Dominicé (2012, p. 21), “o que é vivido por aqueles que se beneficiam de aportes educativos, ou pelos que refletem sobre o que acontece de formativo em suas vidas, constitui uma via de acesso ao conhecimento da formação. As vivências dos indivíduos que se beneficiam de aportes educativos, assim como as reflexões que produzem sobre os aspectos formativos de suas itinerâncias, são caminhos para a compreensão do fenômeno da formação.

Essa perspectiva reconhece as experiências de vida como aspectos relevantes para o processo formativo, ampliando o campo epistemológico tradicionalmente limitado à objetividade científica, sendo assim, a formação é portanto um processo contínuo e permanente. Para Freire (1996, p. 21), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, sendo assim, por meio desse exercício reflexivo que o(a) professor(a) ressignifica as suas ações pedagógicas, construindo saberes a partir de suas experiências. Essas reflexões são importantes para o reconhecimento das mudanças que ocorrem na educação e para uma formação de professores(as) comprometidos(as) com uma prática reflexiva, crítica e contextualizada.

Para Macedo (2010), o formando surge a partir da formação e se realiza um processo de alteração, autonomia e criticidade. O formando é o indivíduo que reflete sobre a sua própria formação como um acontecimento e refletir sobre a própria formação é um processo formativo, isto é, “a formação em si como experiência de um *Ser* que aprende, aparece *em ato e em sentido*” (Macedo, 2010, p. 32). Para Josso (2004, p. 35), “formação é experiencial ou então não é formação”, a autora defende que a formação só é possível por meio da

experiência, do ponto de vista que a formação acontece por meio de algo que foi marcado e sentido, ou seja, a construção do conhecimento acontece por meio da experiência.

Quando considerei os acontecimentos que marcaram, isto é, as experiências vividas, me aprofundi no livro “Tremores” de Larrosa (2014, p. 18), o qual destaca sobre a palavra experiência que em espanhol significa “o que nos passa” e em português significa “o que nos acontece”, logo “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” A experiência extrapola os aspectos individuais, está no campo dos afetos, daquilo que afetou positivamente ou não o processo de vida e/ou formação.

No entanto, não se pode conceituar a experiência podemos, então, de acordo com Larrosa (2014), nomeá-la como uma palavra e não como um conceito; não como o que é e sim como o que acontece; não da ontologia do ser, e sim da lógica do conhecimento, a partir de um logos do acontecimento. Dessa forma, pode-se afirmar então que a experiência é uma palavra e como passageira ocorrendo em diferentes tempos e espaços, considerada como um acontecimento.

O processo da formação dar-se-á então por meio da experiência, pensando nisso, enquanto pesquisadora aprendo e me coloco numa posição de aprendente, ou seja, como uma professora que forma e está se formando. Como destaca Macedo (2010), quem aprende é o sujeito, quem compreende é ele e é o único que entra na condição do estar em formação ou formado, com todas as ambivalências que vivemos nas experiências.

Diferente da palavra experiência, a vivência é confundida com “experiência” com frequência e para Josso (2004), considera que vivemos uma infinidade de processos, vivências e estas vivências só se tornam experiências quando realizamos uma reflexão sobre o que se passou e o que foi observado, percebido e sentido. A reflexão é “uma prática de formação” (Macedo, 2010, p. 193), isso pode revelar os caminhos que o(a) professor(a) pode decidir ser e fazer ao revisitar os acontecimentos, reflexionar sobre os desafios que permeiam a docência, questionar suas ações, enxergar novas possibilidades, encontrar outros significados no ato de ensinar e considerar essas experiências como formadoras.

Conforme Josso (2004, p. 39), “começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnica e valores num espaço-tempo [...]”. Sendo assim, a experiência formadora é uma integração dinâmica entre prática/teoria, relevância,

significações, habilidades e valores éticos que se desenvolvem dentro de contextos e tempos diferentes para cada sujeito.

Reflexionando sobre a ideia da experiência formadora de Josso (2004), implica para Macedo (2015) numa articulação que se objetiva na representação e na competência. Portanto, a experiência não se limita apenas na formação, como se é apenas por meio das experiências que o indivíduo aprende, é também uma referência de compreensão e análise de situações que motiva o indivíduo a estar sempre em um processo de transformação. Dessa forma, para Macedo (2015, p. 39) as experiências são formativas são:

[...] inacabadas, erráticas, imprecisas, opacas, criativas, as experiências formativas são sempre resultantes de vivências compósitas, trazem consigo a dialógica e a dialética em que indivíduo, sociedade e cultura não podem ser compreendidos de forma apartada.

As experiências formativas, em sua complexidade e imprevisibilidade, revelam a intrínseca conexão entre o indivíduo, a sociedade e a cultura, não podemos considerar portanto tratar cada um destes aspectos de forma isolada e a relação que existe entre a dialógica e a dialética é importante para compreender como nossas vivências, mesmo aquelas aparentemente ambíguas, contribuem para a transformação do nosso ser.

Logo, podemos pensar a experiência formadora como uma formação por meio das experiências que se tornarão referências para novas experiências que podem, como afirma Macedo(2015), romper ou consolidar o aprendizado. Então, Josso(2004), destaca elaborações ou construções da experiência em três modalidades: “ter experiência” ao que vivi de forma espontânea e que foram relevantes para a minha vida; “fazer experiência” quando estimo situações para viver uma experiência e “pensar sobre as experiências” quando penso sobre as experiências que foram ou não estimuladas. Essas modalidades nos permitem compreender o contexto em que nossas experiências ocorrem, como elas se integram às histórias de vida que construímos.

No contexto da formação docente, são modalidades que contribuem para a compreensão da formação e evidenciam como professores(as) constroem sentidos sobre o ser e tornar-se docente ao refletirem sobre suas experiências e atribuindo significados na sua escolha pela docência e aos sentidos que dão à sua atuação como professor(a).

Nesse sentido, este estudo apresenta uma compreensão da formação docente como um fenômeno singular, contínuo e inerente à experiência vivida pelo sujeito, que transcende a obtenção de um diploma ou uma certificação. A formação é um fenômeno que não acontece

apenas na objetividade científica, envolve aspectos afetivos, culturais, históricos e existenciais que se apresentam nas itinerâncias pessoais e profissional do(a) professor(a).

A formação docente como exercício profissional é um trabalho, o qual é possível o(a) professor(a) agir como um sujeito que sempre está em um processo reflexivo e crítico com relação a sua formação e a formação dos(as) estudantes em diferentes espaços, “é uma experiência radical de nascimento e renascimento em diferentes momentos da vida” (Dal’Igna, 2023, p. 106). A formação docente é uma construção contínua, atravessada por vivências, experiências, escolhas, rupturas e reconstruções durante a itinerância pessoal e profissional. Esse movimento evidencia a complexidade da profissão e reforça a importância das experiências formativas no processo de tornar-se professor(a).

Para tanto, é preciso não somente pensar a docência como um exercício da profissão, repetindo a prática de professores(as) considerados como “padrões” que trabalham apenas para ter como base um modelo educativo, mas viver a docência como se fosse uma parte de você. E, Dal’Igna (2023, p. 106) destaca isso:

É preciso pensar e viver a docência recusando ser uma cópia de si mesma. É preciso reafirmar a docência todos os dias para viver, reinterpretá-la para saber-se viva como professora, e não como morta-viva, como repetidora de letras-mortas e jargões educativos. É preciso ser capaz de pensar além do senso comum, ser capaz de negar um lugar-comum, ser capaz de ser professora e professor sem usar fórmulas, sendo uma parte diferente de si em cada aula, em cada experiência educativa.

A essência do ensino possui sentidos e significados, portanto, a docência não é uma repetição mecânica de conteúdos, é um constante recomeçar, um exercício de reconstituição. Ser professor ou professora é, de certo modo, criar pontes entre o conhecido e o desconhecido, é um convite para descobrir novos caminhos para si e para o outro, e, romper com o senso comum e os padrões engessados é um outro convite para uma docência mais humana e engajada.

3.1 O que narram as professoras-formadoras sobre a escolha pela docência

Considerando a pesquisa exploratória como entrada de campo por meio do questionário e a realização das entrevistas narrativas como dispositivos do estudo, foi analisado que as professoras-formadoras têm uma itinerância na área da educação, especialmente na área de ensino de química e formação de professores(as) e uma relação próxima com os(as) estudantes e com a comunidade. A itinerância acadêmica e profissional das professoras-formadoras apresentadas no Quadro 01 foram aprofundadas por meio da

entrevista narrativa ao tratar sobre as histórias de vida.

Mediante a realização da entrevista narrativa como dispositivo de pesquisa ocorreram as narrativas das histórias de vida das professoras-formadoras que segundo Josso (2006), as histórias de vida contemplam as narrativas e valorizam aspectos particulares da existência como a felicidade, os conhecimentos sobre o mundo, o conhecimento de si e dos outros(as), o sentido da vida e o desenvolvimento da nossa capacidade de observação. As histórias de vida destacam os aspectos singulares que moldam nossa existência, permitem apreciar a felicidade, aprofundar conhecimentos sobre o mundo, explorar o autoconhecimento e a relação com os outros(as), buscar o sentido da vida e incentivam a nossa capacidade de observar e interpretar a realidade ao nosso redor, promovendo uma conexão com o nosso próprio ser.

A profundidade das histórias de vida abrange aspectos e dimensões entre o passado, o presente e o futuro, entrelaçados por uma dinâmica única, carregam a totalidade da existência humana como afirma (Josso, 2004, p. 31), “as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria” .

As histórias de vida são compreendidas por Pineau e Le Grand (2012, p.21) como “uma busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais que abre um campo infinito de práticas cujas fronteiras e estruturas são incertas, e cujas formas são múltiplas”. As histórias de vida são como mapas em construção, o qual buscamos constantemente dar sentido aos acontecimentos pessoais que surgem conforme revisitamos, reinterpretemos e (re)construímos conexões com as nossas experiências. É uma busca contínua, cheia de incertezas e aberta a diversas interpretações que ocorrem de forma singular para cada indivíduo.

Narrar a história de vida é um movimento formativo quando reunimos os acontecimentos e passamos a analisar aqueles que marcaram e que foram importantes, estes acontecimentos são as nossas experiências de vida e são relevantes para o nosso processo formativo. “A prática de histórias de vida em formação fundamenta-se sobre a ideia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida” (Delory-Momberger, 2006, p. 361). Dessa forma, concordo com Delory-Momberger (2006) quando afirma que a experiência individual⁵ é um movimento que relaciona os formandos aos processos formativos e os considera como os atores responsáveis por sua própria formação.

⁵ A experiência individual é o que acontece quando os indivíduos constroem algo individualmente e o que produzem socialmente (Delory-Momberger, 2006, p. 369).

Quando Delory-Momberger (2006, p. 361), afirma que a história de vida “é construída na narrativa, é a história que o narrador quando a enuncia, ele se constrói como sujeito individual e social no ato de sua enunciação”, sendo assim, é possível pensar sobre a história de vida, sobre as experiências e processos que foram importantes para a construção pessoal, pensando numa perspectiva singular e coletiva. Isso proporciona uma articulação entre mente e corpo, envolvendo o físico e o emocional, fazendo o indivíduo refletir sobre os acontecimentos que demonstraram significados importantes para a sua vida.

É relevante compreender que as linhas de formação pelas histórias de vida são as construções das narrativas que os participantes do grupo de formação elaboram, pela fala, quando são convidados a contar suas vidas (Delory-Momberger, 2006), o qual nesta pesquisa as professoras-formadoras foram convidadas a contar suas vidas por meio da entrevista narrativa.

Com a entrevista narrativa foi possível realizar uma escuta sensível, um ato profundo de conexão e compreensão, quando ouvimos o outro, damos espaço para que alguém narre sua própria história, ajudamos no fortalecimento do seu autoconhecimento, sendo assim, não é apenas sobre acontecimentos, mas também sentimentos, interpretações e pertencimento. De acordo com Passeggi et al (2016), a escuta sensível do outro se fundamenta quando reconhecemos a sua história e o seu pertencimento social, ao narrar as histórias por ele experienciadas diz respeito sobre o conhecimento de si. Mediante a reflexão sobre a sua história de vida é possível um indivíduo aprender com a sua itinerância por meio das pessoas que se relacionou, o ambiente em que viveu, as suas crenças e os espaços que frequentou.

Um aspecto importante das histórias de vida se encontra no reconhecimento dos saberes formais e exteriores ao sujeito visados pelas instituições escolar e universitária e dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências de suas vidas, em suas relações sociais e em suas atividades profissionais (Delory-Momberger, 2006). Isto é, as histórias de vida conectam dois aspectos do conhecimento: o formal, validado por instituições como escolas e universidades, e o subjetivo, construído nas experiências individuais.

De acordo com Delory-Momberger (2006), fazer a história de sua vida e reapropriar-se de sua história levam a crer que seria suficiente reconstituir essa história para ter acesso à realidade e à verdade de um vivido cujo sentido permanece escondido, alienado, recalcado. Lembro-me então, de situações que foram reprimidas no passado, no entanto, em um

determinado momento da minha vida tiveram um sentido e foram significantes para a minha formação como professora.

O espaço-tempo segundo o qual figuramos os limites de nossa existência é de fato aquele no qual nascem nossas histórias, ou seja, construções segundo as quais apreendemos nossa vida. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. O único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias): de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias (Delory-Momberger, 2008).

Nascem as histórias quando compreendemos a nossa existência, por isso quando a narramos nos apropriamos da nossa vida e partir disso a escrevemos na linguagem das histórias. De acordo com Barbosa (2006), pode-se afirmar que as histórias de vida dos professores aparecem(as) como um elo da realidade vivida. Dessa forma, nas histórias de vida narrou-se os acontecimentos reais vividos pelo indivíduo em determinado aspecto da sua vida como, por exemplo, ao narrar os acontecimentos referentes a sua profissão.

Sendo assim, nessa seção abordei sobre o que narram as professoras-formadoras e como ocorreu o seu processo de escolha pela docência em Química dialogando com hooks (2019), Dal'Igna (2023), Nóvoa et al (1999), Cunha (2010), Silva et al (2014) e outros autores(as).

A começar pela professora-formadora Maria que se reconhece como “uma mulher negra, nordestina e mulher militante de luta profissional dentro da minha carreira” (Maria, Entrevista Narrativa, 2025).

Maria é uma professora negra que destaca sobre a sua luta como profissional na academia. Para hooks (2019, p. 377), “o pequeno número de mulheres negras em posições permanentes nas instituições acadêmicas não constitui uma presença significativa forte o suficiente para desafiar vieses racistas e machistas”. A ausência de porcentagem quantitativa de mulheres negras em posições permanentes nas instituições acadêmicas, precariza a constituição de uma força coletiva para lutar pela igualdade de gênero, raça e cor dentro de espaços com o viés racista e sexista estrutural.

Mesmo com a sua luta profissional no contexto da academia, a professora-formadora Maria fez parte dos grupos de pesquisa na Universidade Federal de Sergipe como: o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade e do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE); na Universidade de Brasília com o grupo Tessituras entre Educação em Ciências, Narrativas e Culturas; é coordenadora do projeto de pesquisa intitulado Identidade Docente na Formação

de Professores(as) de Química e coordenadora da Rede de educadores de Química do Brasil (REQUEBRA) com a pesquisa biográfica e narrativa.

Dessa forma, Maria descreveu o que motivou a sua escolha pela docência em tornar-se professora e depois sobre como isso se desencadeou para a Licenciatura em Química, destacando como um dos aspectos principais, a sua afinidade com a disciplina de química como estudante na Educação Básica.

Eu fiz a Licenciatura em Química por ter afinidade com a disciplina de química, na Educação Básica, mas não tinha pretensão de ser professora, até porque não tive muitos incentivos em seguir o caminho da docência, por sempre haver discursos voltados a essa desvalorização profissional, que é difícil, que é muito trabalho, que não é valorizado, que não é reconhecido. Minha mãe foi professora também pedagoga, e aí, de alguma forma, ela também dizia que a “minha filha é muita atividade, é muito trabalho, não é reconhecido, busca um outro caminho”. Então, ela também não incentivava muito a questão da docência. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

A itinerância da professora-formadora Maria revela um aspecto desafiador na docência, a luta constante contra a desvalorização profissional. É compreensível ver como essa percepção pode ser perpetuada até com a família, tornando a escolha pela docência um caminho difícil, muitas vezes carregado de dúvidas e inseguranças. No entanto, apesar dos desafios, Maria continuou seguindo esse percurso, apesar de não receber um incentivo, a sua atitude em permanecer com essa escolha foi um ato de resistência. De acordo com Nóvoa et al (1999, p. 22):

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante.

A docência, por sua vez, era e ainda é vista como uma profissão desvalorizada devido ao retorno financeiro, as condições de trabalho, as lacunas que ainda existem nos cursos de licenciatura, a carência de políticas públicas, a falta de investimento na formação de professores(as) e outros desafios que ainda educação enfrenta.

Todos esses desafios conduzem para um má condição de trabalho ou como o autor Nóvoa afirma “a crise da profissão docente”, um dos aspectos que desestimula muitos(as) professores(as) é a insatisfação profissional devido ao retorno financeiro ao trabalhar muito e não ter um retorno de acordo com as horas trabalhadas. O trabalho de ser professor(a) também ocorre fora da escola, ao planejar as aulas, elaborar materiais didáticos que a escola

não disponibiliza, elaborar atividades, corrigir avaliações, organizar o diário e planejá-lo, entre outras práticas docentes que precisam ser dedicadas e não são valorizadas.

Essa reflexão em relação a desvalorização da profissão docente não acontecia apenas com a mãe de Maria, mas também com os(as) professores(as) e com as(os) estudantes que pretendiam exercer a profissão. Para Nóvoa et al (1999, p. 21):

A compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada que revele toda a complexidade do problema. As questões sociais nunca são simples. Muito menos as que dizem respeito à educação e ao ensino.

A compreensão sobre a docência exige uma visão ampla e complexa, o qual envolve fatores sociais, culturais, econômicos e políticos, transcende a prática pedagógica e inclui desafios que a permeiam como as desigualdades sociais, a desvalorização profissional e as mudanças tecnológicas, o que torna a educação como uma questão multifacetada.

Considerando que a docência é complexa, Cunha (2010, p. 25) afirma que, “a docência como uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões”. O exercício docente se distingue de outras profissões por envolver a formação ética, crítica e cidadã dos(as) estudantes em um contexto que passa por mudanças sociais e educacionais. Isso ocorre porque segundo Cunha (2010,p. 25), “a complexidade da docência não abre mão da totalidade”, isto é, a docência deve ser pensada como uma profissão que considera o ser humano em sua totalidade, ao reflexionar sobre a ética, a cultura, às subjetividades, a política, entre outros aspectos que envolvem a formação do indivíduo e que proporcionam uma posição do(a) docente como um sujeito ativo, crítico e reflexivo na realidade em que está inserido(a).

A professora- formadora Maria narra sobre como optou pela Licenciatura em Química e sobre como os programas voltados para a formação de professores(as) na universidade contribuíram para que continuasse no curso de graduação, afunilando ainda mais a sua afinidade com a docência.

Quando foi criado o campus da Universidade Federal de Sergipe, o campus de expansão na cidade de Itabaiana, fiz parte da primeira turma do curso nesse campus de expansão, e aí tinha aberto justamente o curso de Licenciatura em Química. E aí eu prestei o vestibular justamente por causa de química, não por causa da Licenciatura em Química. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

A escolha pela docência aconteceu na graduação, no momento em que eu comecei a experienciar esses espaços, a pesquisa como a extensão na área de

ensino de química, o PIBID, monitorias, oficinas. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

A expansão das universidades públicas foi um marco importante para o acesso ao ensino superior no Brasil. Essa professora-formadora teve sua itinerância acadêmica influenciada pela política educacional e a sua afinidade pela química a levou a ingressar na licenciatura em química. É interessante perceber como a escolha de Maria pelo curso de Licenciatura em Química não começou com a afinidade pela docência, mas sim pela química e com a docência ocorreu somente durante o curso de graduação na universidade com a sua participação nos programas voltados para a formação de professores(as).

A desvalorização da área de ensino de química pode ocorrer na própria academia quando as(os) licenciandas(os) estudam as disciplinas voltadas para o ensino no final do curso quando já está decidida(o) pela desistência ou não está muito esperançoso com a docência. O surgimento dos programas voltados para a formação de professores(as) como o PIBID e o PRP, a monitoria e os projetos de extensão mudaram essa versão estática do curso de licenciatura em química e foram motivacionais para muitos licenciandos(as). Esses programas contribuem para a articulação da teoria à prática e incentivam a formação continuada de professores(as), segundo Silva et al (2014, p. 98), o PIBID fortalece a integração entre a educação superior e a educação básica, inserindo os(as) licenciandos(as) no ambiente da escola proporcionando experiências e práticas inovadoras para superar problemas que surgem no ensino e na aprendizagem.

A narrativa dessa professora-formadora destaca que a escolha pela docência não acontece de forma imediata ou por meio de uma motivação durante a infância, mas pode ser construída ao longo da graduação, por meio das experiências e vivências em projetos de pesquisa e extensão e outros programas que possibilitam a formação de professores(as).

As experiências foram contribuindo para que eu me tornasse professora, me identificasse enquanto docente. De alguma forma, foram caminhos que me incentivaram muito a seguir essa carreira acadêmica. As minhas professoras orientadoras e uma professora do doutorado, foram pessoas que, de alguma forma, incentivaram muito neste seguir a carreira enquanto pesquisadora, enquanto professora, que me mostraram que era capaz de estar ali, de desenvolver o meu trabalho, de desenvolver as pesquisas, de ser professora também. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

A experiência com familiares e professores(as) que cruzaram seu caminho ajudaram a construir essa identificação tão forte com a docência e a pesquisa, principalmente com relação ao apoio e a contribuição das professoras que acreditaram no seu potencial.

Existem professores(as) que passam ao longo da nossa itinerância escolar e acadêmica como inspiradores(as) na escolha ou afinidade pela docência como também afirma Passos e Vasconcellos (2024, p. 3):

Ao longo do nosso percurso de escolarização, muitas foram as experiências que vivemos na interlocução com a comunidade escolar, dentre as quais destacamos a qualidade das relações que estabelecemos com alguns de nossos professores como aspecto importante para as aprendizagens que ocorreram e fator decisivo para a escolha do magistério como profissão.

Ao longo do processo de escolarização passamos por experiências com os(as) colegas da turma, as merendeiras, os(as) funcionários(as), especialmente as relações estabelecidas com professores(as) que foram importantes para a construção da aprendizagem e uma possível inspiração e motivação que podem nos levar à escolha da docência como profissão.

A professora-formadora Maria, por sua vez, revela os caminhos e as suas motivações para continuar na docência.

Foram caminhos que me possibilitaram essa escolha profissional, tanto de ser professor, quanto da área de ensino. E estar hoje na docência trabalhando com formação de professores, é onde eu me identifico mesmo com a docência. Estar na sala de aula, para mim, é muito gratificante. Não tanto a parte administrativa, de documento, processo. A parte de estar na sala de aula, estar com os alunos, interagir, discutir, levar o conhecimento, aprender com eles também. Isso me motiva muito a continuar ainda na docência, na licenciatura em química, na formação de professores(as). (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Os caminhos que a professora-formadora traçou realçaram a sua escolha pela docência e foi nesse caminhar da sua itinerância profissional que a interação com os(as) estudantes e as trocas de conhecimento na sala de aula deram um sentido especial para a sua vida. Já a parte administrativa com a sua participação no colegiado do curso de graduação não foi tão relevante quanto no contato humano, na construção coletiva do saber na sala de aula.

Sendo assim, Maria expressa bem esse sentimento ao mostrar que a docência vai além de construir o conhecimento, é também sobre aprender com os(as) estudantes. Para Tardif (2012, p. 13): “é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos”. O saber também se constrói no coletivo por meio da relação com os(as) estudantes por meio das vivências e experiências na sala de aula.

A professora-formadora Maria enfatizou sobre acontecimentos durante a sua infância que marcaram um possível início da sua aproximação com a docência.

Por minha mãe ser, ter sido professora, hoje aposentada, nós brincávamos muito de escolinha dentro de casa. Então, eu lembro que com 8 a 10 anos a

gente já brincava de escolinha. Meu pai era feirante, usava as caixas das mercadorias e as caixas vazias para fazer a cadeira e a mesa com elas. Minha mãe tinha comprado um quadro antigo de giz. E tinha pregado esse quadro na parede e a gente brincava de escolinha no quintal. Não foi à toa que eu foi que ensinei meu irmão a ler antes de ir para a escola. A gente brincava tanto de escolinha, então, eu acabei ensinando e ele reproduziu. Eu também reproduzia o que eu via na escola com os meus professores fazendo em sala. Também utilizava os desenhos, os cadernos e as atividades que a minha mãe também passava, ela dizia: “Oh, brinque disso e passe tal atividade”. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Eu normalmente era professora, a minha prima que tinha a mesma faixa etária, minha irmã e meu irmão. Eu e a minha prima, às vezes, brigamos para decidir quem seria a professora, mas eu acabava mais sendo a professora, e eles eram os alunos. Eu passava atividade no quadro, e eles copiavam. Existiam atividades de leitura também, brincávamos de juntar as sílabas e fazer as leituras e foi assim que meu irmão aprendeu a ler. Quando minha mãe viu, disse: “este menino já está lendo”. Ele aprendeu a ler e a gente brincava de escolinha quase toda tarde. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

A sua infância foi marcada pela criatividade e aprendizagem ao transformar as brincadeiras em experiências educativas. Quando ela narra sobre ter ensinado seu irmão a ler antes de ele ir para a escola, mostrou como o ambiente familiar pode ser importante para a construção do conhecimento. O seu pai contribuía para essas brincadeiras educativas ao abraçar a ideia de reaproveitar as caixas do trabalho dele para criar um ambiente escolar improvisado e a sua mãe ao incentivar na realização das atividades, isso demonstrou que o conhecimento é construído também fora da sala de aula e que a aprendizagem pode acontecer por meio de uma brincadeira. Para Galman e Mallozzi (2020, p. 3):

Antes que as meninas se tornem professoras, podem imaginar a possibilidade de começar a se ver nesse papel e a simular. É possível que isto ocorra em fases, incluindo tanto o brincar de professora na infância como as buscas mais adultas de lecionar para estudantes. Estamos concebendo a atividade infantil de brincar de professora como um ensaio imaginário muito precoce porém muito importante – talvez até mesmo uma prova de roupas – no qual uma menina experiencia e começa a pensar sobre si mesma desempenhando um novo papel como preparação para a possibilidade de assumi-lo. Sugerimos que, para meninas pequenas, brincar de professora é mais do que apenas uma brincadeira infantil. É um ensaio para um futuro econômico com aspectos de gênero específicos.

Muitas meninas antes de se tornarem professoras, imaginam e ensaiam esse papel desde a infância ao brincar com irmãos(ãs), primos(as) e até mesmo com bonecas ao brincar de escolinha. Essa brincadeira funciona como um ensaio e pode marcar o início de uma possível afinidade com a docência como afirmou Maria:

Então, já existia uma escolha pela docência em algum desses momentos, embora eu ainda não refletisse sobre aquilo, mas aquela brincadeira, de

alguma forma, já estava ali permeando essa docência. E mais para a área de química, eu acho que foi muito pela questão da mídia, da televisão, daquele cientista que está ali no laboratório com o jaleco. Aquela coisa do status, de você estar com jaleco, ser um intelectual, ser um cientista, descobrir as coisas, misturar as coisas, de você entender como é que funciona a matéria e as coisas. Então, acho que a química, a figura muito da química estava muito relacionada a essa ideia do cientista, aquele pesquisador do laboratório. Não foi à toa que, com o meu primeiro vestibular, eu tentei para a Química Industrial, mas eu não passei. Foi quando entrou o curso de Licenciatura em Química que eu fui tentar fazer a Licenciatura. Então, na infância já tinha essa coisa de brincar de escolinha e isso possibilitou uma relação. A afinidade na química, eu acho que era muito nessa coisa do estudo, da descoberta, de estar sempre lendo, de querer entender como é que as coisas funcionam, o que era que tinha ali naquele alimento, naquela coisa, eu acho que vinha muito dessa curiosidade de criança, de querer saber sobre as coisas. E eu acho que isso, de alguma forma, pode ter trazido traços da identificação profissional também. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Analiso nesta narrativa da professora-formadora Maria sobre a sua escolha pela docência e como foi motivada a optar pela área de Química, com a representação do(a) cientista de jaleco, o desejo pela descoberta e pela curiosidade eram muito presentes, eram apreciados pela mídia e pela cultura popular. As brincadeiras de escolinha desenvolviam indícios da docência, mesmo sem uma reflexão consciente na época. O fato de ter tentado inicialmente a Química Industrial e, depois, se encontrado na Licenciatura mostra como as escolhas podem se ajustar ao longo do caminho.

As brincadeiras de ser professora durante a sua infância eram uma diversão e ao mesmo tempo uma necessidade, enquanto a sua mãe trabalhava, as crianças realizavam as atividades, estudavam e Maria ensinava o seu irmão a ler. Como a professora-formadora narra, a sua escolha pela docência não ocorreu na infância e muito menos na fase decisiva para a escolha da graduação, foi apenas por gostar e ter uma afinidade com a química, mas só existia na época apenas a opção de licenciatura, então, a professora-formadora escolheu a Licenciatura em Química e sua identificação com a docência ocorreu ao longo da itinerância acadêmica.

As brincadeiras de menina como professora eram comuns e eram associadas ao cuidado materno, ao carinho, à paciência e delicadeza, características que evidenciam a feminilidade. Ser professor acabou perdendo destaque à medida que o ser professora ganhava e dominava essa posição, para exercer a docência era necessário a característica maternal e cuidadora e quem atribuíam essas qualidades eram as mulheres.

Com a busca pela igualdade de gênero e a luta pelas conquistas pelo mercado de trabalho, as mulheres receberam um maior acolhimento com a profissão docente, por ser um

exercício que realça a feminilidade, sendo assim, o magistério começou a ser integrado mais por mulheres do que por homens. Para Stascxak et al (2019), a busca pela igualdade de gênero teve um longo e hostil itinerário, a mulher não era considerada um ser cognitivamente capaz de realizar certas tarefas além dos afazeres domésticos, essa conquista deu-se de forma lenta e gradual. Quando as mulheres começaram a ocupar de forma mais expressiva os espaços educacionais houve a feminização do magistério que está articulada a construções sociais de gênero que associam as características atribuídas à mulher consideradas como ideais para a atuação com crianças.

A escolha pela docência em química durante a itinerância da professora-formadora Maria revela caminhos e desafios enfrentados na construção da identidade docente, especialmente para uma mulher negra, nordestina e militante dentro de um espaço ainda marcado por estruturas racistas e sexistas e com a desvalorização da profissão docente. Sua narrativa demonstra como a escolha pela docência foi resultado de um processo complexo, incentivado por experiências pessoais, acadêmicas, familiares e sociais.

Mesmo diante da falta de incentivo familiar e do discurso recorrente sobre a precarização da profissão, Maria persistiu, encontrando na itinerância acadêmica, especialmente por meio dos programas de formação docente como o PIBID e os projetos de extensão, um espaço de reconhecimento, pertencimento e resistência. Sua afinidade inicial com a química surgiu por meio da curiosidade durante a sua infância e referências da mídia. As brincadeiras de infância, a inspiração materna e o contato com professores(as) que a apoiaram e acreditaram em seu potencial contribuíram para a construção de uma identidade docente. Maria apresentou, portanto, não apenas uma itinerância pessoal, mas também o reflexo de um coletivo que luta por reconhecimento, valorização e transformação da educação, sua história evidenciou que a docência, além de profissão, é um espaço de afeto, resistência, construção coletiva e transformação social.

Ao destacar as entrevistas narrativas sobre o ensino de química, a itinerância da professora-formadora Maria evidenciou como as experiências na academia, especialmente por meio da monitoria, da pesquisa e dos projetos de extensão, são importantes para a construção da identidade docente. Sua aproximação com o ensino de Química foi incentivada por experiências formativas e oportunidades oferecidas pela universidade, que proporcionaram um contato com a realidade educacional, com práticas pedagógicas e com a reflexão sobre o papel do(a) professor(a).

Em um cenário em que ainda há escassez de profissionais formados para atuar na docência em áreas como Química, as iniciativas de formação, como a monitoria, os projetos de extensão e os programas, se tornaram essenciais para despertar o interesse pela docência, fortalecer o vínculo com a prática docente e valorizar o ensino na educação básica. Ao experienciar essas práticas, Maria pôde reconhecer-se como professora, compreender a complexidade da docência e desenvolver um compromisso com a formação de futuros(as) professores(as).

Portanto, ao articular ensino, pesquisa e extensão, a universidade cumpre seu papel social de promover uma formação crítica, reflexiva e transformadora. São nesses espaços que os(as) licenciandos(as) desenvolvem autonomia, protagonismo e pertencimento à profissão docente, reafirmando que ser professor(a) é uma construção contínua, enraizada nas experiências, nas relações estabelecidas e no compromisso com a educação e com a sociedade.

A professora-formadora Antonieta, por sua vez, se reconhece como uma pessoa branca quando afirmou que:

A minha leitura social é dentro do gênero feminino ou do sexo biológico mulher, eu passei também por muitas questões que as mulheres também sofrem na sociedade e agora tem outras questões a serem enfrentadas. Me reconheço como uma pessoa trans branca. Eu me enquadro no branca pela pele clara devido à minha descendência também, a minha mãe é uma pessoa branca e o meu pai é uma pessoa negra, mas tive as características fenotípicas da minha mãe. Refleti também por não sofrer com as violências que pessoas pardas e negras passam. (Antonieta, Entrevista Narrativa, 2025)

A narrativa de Antonieta tem como destaque o seu processo de reconhecimento como pessoa branca devido às suas características fenotípicas e por não sofrer com o racismo. Portanto, ela compreende o seu gênero, raça e cor, enquanto uma pessoa trans branca do gênero feminino. É uma professora que compreende o sofrimento da mulher nos diversos espaços e as suas lutas. Para hooks (2019, p. 261), “[...] muitas mulheres pela primeira vez deram voz aos sofrimentos, às angústias pessoais, à amargura e até ao ódio profundo. Esse discurso fazia parte da luta das mulheres para resistir ao silêncio imposto pela dominação masculina”. O silenciamento das mulheres era determinado por uma estrutura que enfatizava a supremacia dos homens e a subordinação das mulheres e com a ruptura do silêncio muitas que compartilhavam experiências de dor e sofrimento para resistir nos espaços onde havia a dominação masculina e lutavam pela igualdade, reconhecimento, valorização e respeito.

Pensando no reconhecimento dos desafios enfrentados pelas mulheres reflexionado por Antonieta, ela destacou que a sua afinidade pela docência em Química aconteceu na educação básica quando afirmou que:

Durante o Ensino Médio, estava em dúvida de fazer duas graduações História ou Sociologia/ Ciências Sociais, mas tive grande pressão no ENEM. No último ano, participei de um curso de férias na USP em São Carlos (a cidade onde eu nasci) e fui com os meus colegas de sala para tratar da produção do queijo. Aprendemos como produzir queijo com o pessoal da Química e conhecemos a Embrapa para ver como era esse processo de coleta. Quando eu produzi o queijo no primeiro dia e no final do curso vimos o resultado do queijo, pensei “nossa, que legal, existe uma área que trabalha com a transformação das coisas e que dá pra entendermos como produzir as coisas e existe algo que investiga isso”. Eu não tinha noção da Química, apenas naquele momento, mas vi que era legal. (Antonieta, Entrevista Narrativa, 2025)

Antonieta passou por uma itinerância escolar marcada por dúvidas iniciais entre duas graduações e depois uma aproximação com a Química motivada por uma experiência envolvendo a articulação entre a teoria e a prática do conhecimento e a interação com profissionais da área. Sendo assim, isso mostrou a importância da inserção de projetos voltados para a formação de estudantes do Ensino Médio na escola básica que podem proporcionar experiências envolvendo a prática para ampliar as possibilidades, interesses, motivações e afinidades por uma área profissional.

A participação da professora-formadora Antonieta no curso de férias despertou sua curiosidade pela Química ao mostrar como ela transforma e investiga processos de produção do queijo produzido. Para ela, foi um momento o qual ela percebeu que existe uma ciência voltada também para a criação de produtos e que se iniciou uma afinidade com a química mesmo sem entender a existência dessa área. Por meio da experimentação em campo foi possível esse despertar pela química se tornando uma abordagem importante nas aulas de química. Para Guimarães (2009, p. 198), “a experimentação pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação”. A experimentação tem um papel importante na construção do pensamento crítico e na aprendizagem dos(as) estudantes, ao levar situações-problemas baseadas em situações reais, isto é, situações-problemas que estão presentes no cotidiano dos(as) estudantes, isso desperta a curiosidade, o interesse e incentivam a busca por soluções para aquele problema.

A experimentação também contribui para articular a teoria e a prática, permitindo que os(as) estudantes desenvolvam os conhecimentos químicos por meio da investigação e ao

mesmo tempo o pensamento crítico. Para Guimarães (2009, p. 199), “utilizar a experimentação na resolução de problemas pode tornar a ação do educando mais ativa”. Pode ser aplicada para facilitar a compreensão dos conteúdos da disciplina e para a resolução de problemas (ambientais, políticos, econômicos, históricos e de saúde) proporcionando um momento em que o(a) estudante consegue ver, tocar, manusear, pesquisar e interagir com o(a) professor(a) e com os(as) colegas na sala de aula ou à campo. Então, Antonieta revela como aconteceu a sua escolha pela docência em Química:

Eu tinha uma dúvida entre três graduações. Pensei na Química por ser uma área que possibilita trabalhar no ensino, na indústria e na pesquisa, isso me foi dito pelo meu professor do cursinho, pois não tinha essa concepção. Então, ele me falou: “Olha, a Licenciatura em Química vai permitir que você conheça a área de ensino e a Química voltada para a indústria, da pesquisa, você já vai ter bastante coisa e a licenciatura ainda vai te possibilitar ensinar”. Então, pensei nessa ideia, de buscar algo para o mercado de trabalho para ocupar o lugar na sociedade. (Antonieta, Entrevista Narrativa, 2025)

Durante a itinerância escolar de Antonieta, um professor de química a motivou na escolha pela Licenciatura em Química devido às possibilidades de mercado e que no momento poderia acontecer também por uma questão pessoal de afinidade com a área. A professora-formadora, por sua vez, queria apenas um espaço na sociedade por meio do conhecimento.

A concepção de Antonieta em relação à escolha profissional dialoga com Jordani et al (2014, p. 26) quando afirmou que:

A orientação profissional deve promover a reflexão das condições do mercado de trabalho, das aptidões, gostos e desejos profissionais de forma preventiva e auxiliar o jovem a fazer escolhas ponderadas e maduras em relação à escolha profissional.

Para esse autor, ao incentivar a reflexão sobre as condições do mercado de trabalho, as aptidões e os interesses pessoais possibilita que os(as) estudantes realizem uma escolha consciente de acordo com as suas expectativas.

Esse professor além de motivá-la contribuiu para o entendimento do contexto em que ela pode atuar, facilitou a compreensão da química por meio dos experimentos e proporcionou para Antonieta uma perspectiva sobre a Licenciatura em Química ao ressaltar a flexibilidade entre a educação, a indústria e a pesquisa que podem ocorrer dentro da área.

De certa forma, foi uma orientação do professor de química que contribuiu para a escolha profissional pensando também na realização pessoal que Antonieta buscava. Portanto, “a tradição de seguir os passos dos familiares já não é mais associada à determinada carreira,

os jovens procuram experimentos em outras áreas de trabalho com o objetivo de um aprendizado contínuo com garantia de empregabilidade futura” (Jordani et al, 2014, p. 26). Esse movimento incentiva que os(as) estudantes tenham acesso a boas orientações e informações, explorem novos caminhos, buscando sentido, propósito e, principalmente, a estabilidade financeira. São estudantes que não priorizam mais as escolhas profissionais dos familiares, mesmo havendo uma afinidade durante a sua infância, e sim, a estabilidade financeira e os múltiplos exercícios profissionais que a área escolhida pode oferecer.

A itinerância da professora-formadora Antonieta evidenciou o processo de construção identitária e profissional atravessado por questões de gênero, raça, pertencimento e experiências formativas. Seu reconhecimento enquanto mulher trans branca e sua consciência em relação aos marcadores sociais de diferença demonstram uma postura reflexiva diante das desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano das mulheres e das pessoas negras. A sua escolha pela docência em Química foi influenciada por experiências na educação básica e por orientações de professores(as), apresentando como a experimentação pode despertar o interesse com a área de química.

Sendo assim, Antonieta teve contribuições de professores(as) que foram importantes para a sua itinerância profissional ressaltando a relevância de políticas educacionais que incentivem os projetos interdisciplinares e as experimentações na educação básica, permitindo que mais estudantes, sobretudo aqueles em contextos de vulnerabilidade, possam ter a oportunidade da inserção no mundo do trabalho por meio da afinidade com a área.

Para dar continuidade sobre a escolha pela docência, apresento a professora-formadora Susan que se reconhece como uma “mulher branca por causa dos meus traços, das minhas características e da forma como eu me identifico” (Susan, Entrevista Narrativa, 2025).

O processo de reconhecimento de Susan aconteceu pela forma como ela se identifica como uma mulher branca. Apesar de considerar a cor pele e as características fenotípicas de mulher branca, ela afirmou que devido a uma questão de classe precisou ingressar na universidade da sua cidade natal.

Para as mulheres ocuparem os espaços acadêmicos e profissionais é necessário um processo de reconhecimento enquanto gênero, raça e classe para (re)construir a sua própria identidade. De acordo com hooks (2019, p.62), “o reconhecimento da interconexão entre sexo, raça e classe enfatiza a diversidade da experiência, forçando uma redefinição dos termos para a unidade”. A experiência de uma pessoa não pode ser compreendida apenas por uma

única categoria (como gênero, raça ou classe), mas sim por uma diversidade de identidades articuladas que se sobrepõem.

Portanto, há uma combinação das experiências como, por exemplo, a mulher, a mulher branca e a mulher branca da classe baixa, são três aspectos com interseccionalidades. Ao reconhecer essa diversidade, somos direcionados a repensar o que significa cada unidade, principalmente nos movimentos feministas, antirracistas e de justiça econômica que lutam e resistem pela igualdade e justiça social nos diferentes espaços.

Dessa forma, Susan considerou a sua classe como aspecto principal para a sua escolha profissional, ao compreender que tinha como opção apenas os cursos de graduação ofertados pela universidade e destaca que o processo da escolha pela docência se iniciou em diferentes momentos e etapas do seu período formativo:

Me enxergo diante desse processo como escolher a docência. Esse processo de construção do ser docente, do ser professor de química e essa articulação entre os processos relacionados à questão do ensino de química se deu a partir de diferentes momentos e etapas do meu período formativo. Quando eu finalizei a minha educação básica peguei a minha nota do Enem e aí a partir dessa nota eu me deparei com a seguinte situação meus pais: não se encontravam no seu na sua melhor fase financeira naquele momento e por conta disso saí da minha cidade, eu sou nascida e criada em Amargosa fica na região do Recôncavo da Bahia e eu não tinha muitas condições financeiras pra poder ir pra outra cidade, mas graças ao processo de interiorização das universidades e principalmente da UFRB, existe um Polo em Amargosa que é um polo de centro de formação de professores. Então diante desse processo eu tinha convicção de que ir pra fora não seria possível naquele momento justamente por conta dos aspectos financeiros, mas eu sabia que estar no ensino superior e ingressar na universidade sempre foi o meu desejo e sempre foi um sonho naquele momento. Diante disso, comecei alencar todos os cursos que tinha na UFRB, eu já tinha uma certa afinidade com a área de exatas e lá tinha: química, física e matemática, não tinha muita afinidade com física, a matemática entrou com minha como minha segunda opção e a química foi a minha primeira opção porque eu tive a influência de uma professora na educação básica que levava os estudantes no laboratório, então aquilo me encantava de diferente formas e por conta desse processo de encantamento pela química e pelas atividades do laboratório, acabei decidindo e optando pela química. (Susan, Entrevista Narrativa, 2025)

Eu escolhi a química por uma questão de afinidade por conta da educação básica do processo que eu tive com uma determinada professora de química que me incentivou e então o meu contato com a química ela se iniciou justamente dessa forma. (Susan, Entrevista Narrativa, 2025)

A escolha pela docência em química ocorreu em algumas etapas de formação da professora-formadora Susan que passou por dificuldades pessoais ao concluir o ensino médio, o que a impediu de estudar fora da cidade. No entanto, com o surgimento do campus da universidade em sua cidade, pôde ingressar no curso de Licenciatura em Química. Essa

escolha foi motivada por uma professora da educação básica que a inspirou por meio de atividades em laboratório e Susan, por sua vez, teve uma afinidade e se interessou pela área de química. Para Tardif (2012, p. 13), “o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos”. A relação com professores(as) podem motivar a escolha profissional com a contextualização e reflexão sobre como os conteúdos de química emergem no seu cotidiano, dos recursos didáticos utilizados, da experimentação e outros eventos na escola que envolvem a construção do conhecimento de forma coletiva.

São esses momentos proporcionados pelo(a) professor(a) que o(a) estudante pode ter uma afinidade com a docência ou com uma área específica. No caso de Susan, ela não tinha certeza sobre a docência, mas teve uma afinidade maior com a química devido às aulas no laboratório e do incentivo do professor de química.

O processo de escolha pela docência, por sua vez, ocorreu quando Susan se tornou estudante no curso de Licenciatura em Química por meio das suas experiências nas disciplinas do curso e na participação de programas voltados para a formação de professores(as):

Ao ingressar no curso de licenciatura em química eu comecei a experienciar diversas coisas bem legais e bem importantes que influenciaram nesse processo da escolha da docência, eu confesso que ao ingressar no contexto da Química da UFRB do Centro de Formação de Professores e ainda não tinha a visão de docência bem desenvolvida essa visão de docência nessa escolha pela docência ela começou a ser despertada durante o meu processo formativo a partir das experiências que eu tive com o PIBID, a partir das experiências que eu tive principalmente com as disciplinas que pensavam a docência e a química, a docência e o ensino de química, então esse processo de escolha da docência em química ela no meu caso está muito relacionada ao processo mesmo formativo e o quanto a graduação e os programas, os projetos, as aulas influenciaram diretamente nesse processo. (Susan, Entrevista Narrativa, 2025)

Foi realmente algo processual, foi algo que aconteceu enquanto o meu processo formativo ele ia acontecendo já dentro do curso da da licenciatura química. A docência foi me encantando, esse processo do ser um agente de transformação foi me encantando e foi a partir disso que eu comecei a desenvolver e despertar esse desejo e esse interesse em estar na licenciatura. (Susan, Entrevista Narrativa, 2025)

Dessa forma, a professora-formadora Susan destaca que inicialmente ainda não compreendia a docência, essa concepção foi processual e construída durante o curso de graduação por meio de experiências formativas. A sua participação no PIBID e nas disciplinas voltadas para o ensino de Química incentivaram o seu interesse pela docência, sendo assim,

esses contatos possibilitaram uma aproximação com a prática pedagógica e com as reflexões sobre o papel do professor na educação. Para Brito et al (2016, p. 1):

Esse processo de interiorização da aprendizagem e socialização da profissão docente é construído nas formas de ser e de dever das imagens formadas durante a trajetória escolar, oriundas das lembranças das instruções familiares, das trajetórias dos professores na vivência escolar e da origem de classe.

Esses momentos contribuem para um entendimento inicial sobre o que é ser um(a) professor(a), qual o seu papel e as suas perspectivas com a profissão docente. Portanto, tornar-se professor é um processo de socialização que envolve experiências com pessoas, tempo e espaços em determinado contexto social do indivíduo que percebe e reflete sobre a formação como pessoal e profissional.

A escolha de Susan, por sua vez, ocorreu inicialmente devido ao contexto da estrutura social que fazia parte, o qual precisou decidir por cursos ofertados pela universidade da sua cidade e optou pela química por meio da motivação de uma professora durante a sua itinerância escolar.

Por meio dessas experiências na escola e na academia, Susan percebeu o professor como agente de mudança e que pode ter um papel transformador na sociedade. Para Tardif (2012, p. 13), “o professor não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los”. O(a) professor(a) não dialoga apenas com conteúdos específicos da área, mas também com outros(as) professores(as), estudantes, famílias e toda a comunidade escolar que educam para transformá-los.

A reflexão do(a) professor(a) como indivíduo que educa para transformar dialoga com Paulo Freire (1979, p.84), quando afirma que “A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Portanto, o(a) professor(a), enquanto educador(a), tem o papel de educar e por meio desse educar é possível mudar as pessoas para tornar possível a transformação do mundo, isto é, a educação transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo.

A itinerância da professora-formadora Susan revela que a escolha pela docência é um processo complexo, atravessado por questões de identidade, classe social e experiências formativas. Sua história mostra como o contexto social e econômico pode limitar as possibilidades. No entanto, as suas experiências de vida, especialmente com professores(as) inspiradores(as) e programas de formação como o PIBID, incentivaram na escolha pela

docência. Sendo assim, Susan não tinha ainda a convicção de ser professora, ela a construiu em contato com a realidade da educação, com os saberes do curso de Licenciatura em Química e com as práticas docentes. Essa escolha, marcada por interseccionalidades de gênero, raça e classe, reafirma que a docência é também uma prática social, política e transformadora.

Ao compreender o(a) professor(a) como um profissional que pode mudar a realidade dos(as) estudantes, Susan incorpora uma visão Freiriana de educação, o qual ensinar é um ato de esperança e transformação. Assim, sua itinerância destaca a importância de políticas públicas que promovam o acesso ao ensino superior, o papel da escola como espaço de inspiração e o poder da formação docente como caminho para construir identidades e transformar realidades.

Quando penso num desfecho maravilhoso para essa subseção reflexiono sobre o vai e vem da vida, de onde nós saímos e para onde nós voltamos e me identifico com uma das obras de Adrianna Eu (2002) citada por Dal’Igna (2023, p. 40) sobre o “alinhavar as moradas”:

[...] o lugar de onde saímos e para onde voltamos constantemente se torna morada por esse movimento de ir e vir, feito como um alinhavo no espaço. Alinhavo é uma costura provisória de pontos largos, e provisório é palavra que mora no agora. Seu caráter impermanente e vulnerável parece ir na direção contrária de todas as nossas tentativas de segurança e definições futuras. Construir reais moradas é primeiramente perceber a importância dos vazios, das mudanças e dos rascunhos permanentes. Acontece que nossas casas são mais que paredes tijolos ou tetos de telhas, que teimam em nos iludir com suas sensações estáveis. Uma casa real é onde se sai e aonde se chega, porque se deseja. O chão inconstante em que nossos pés pisam quando escolhem chegar é feito de vida, essa matéria fina como um fio de linha com que vamos alinhavando nossos caminhos.

A obra de Adrianna Eu (2002) anuncia poeticamente a essência da impermanência e da construção do lar (a construção de si para tornar-se professora) além do sentido material (além do sentido literário da palavra), a casa (a docência) é como um espaço de movimento, de desejo e de transformação constante, um entrelaçar de vida que se dá no próprio ato de ir e vir. E o alinhavo como costura provisória, nos lembra de tudo o que vivemos está sujeito a mudanças e essa fluidez dá sentido às experiências e as vivências na sala de aula.

As moradas mais verdadeiras, então, não se fixam apenas nas estruturas físicas, são baseadas no afeto e nos laços que formamos ao longo do caminho da vida com familiares, professores(as), estudantes e outros indivíduos que já fizeram e/ou ainda fazem parte dessa caminhada.

3.2 O que narram as professoras-formadoras sobre a docência na área de ensino de Química

No Brasil, desde a implementação do curso de Licenciatura em Química havia um número reduzido de estudantes de graduação, principalmente de pesquisadores(as) na área científica devido às restrições de quem poderia ter acesso.

Quando penso especialmente na área de ensino de química, uma área da química que atualmente a vejo como renunciada pelos(as) estudantes em geral e, isso pode ser um dos motivos do número reduzido de pesquisas, destaco a importância de questionar aos meus colegas de curso o “porque escolher a Licenciatura em Química e desprezar totalmente às disciplinas ou a área de ensino”. Gatti et al (2019, p. 89) aborda sobre escassez de professores(as) da área:

Sem exceção, os países latino-americanos exigem algum tipo de formação específica para o ingresso no magistério. Mas, há situações em que isto não se verifica, pois ainda se encontram docentes atuando sem uma formação geral e pedagógica, e também, em muitos casos, sem formação na disciplina que lecionam. Isto se processa dada a escassez de professores em algumas regiões ou áreas de conhecimento, como as científicas (Física, Química, Biologia e Matemática), em razão, seja da baixa procura de cursos de formação de professores nessas áreas, ou porque os formados preferem trabalhar em setores mais prestigiados e mais compensadores financeiramente.

Apesar da exigência legal de formação específica para o magistério nos países latino-americanos, muitos(as) professores(as) ainda exercem a docência sem formação adequada específica da área, especialmente nas áreas de exatas, isso ocorre devido à baixa procura por cursos de licenciatura nessas áreas e à preferência pelas licenciaturas que tem um melhor retorno financeiro e/ou que têm mais oportunidades.

A universidade, por sua vez, lançou programas voltados para a formação de professores(as) para que os(as) licenciandos(as) se aproximassem da docência ou da área de ensino, propriamente dita, ao estabelecer uma relação com estudantes, professores(as) e toda a comunidade escolar.

A monitoria é uma atividade de ensino vinculada à PROGRAD que atuando nos cursos de licenciatura, os(as) estudantes de graduação ou licenciandos tinham a oportunidade de ter um contato com um(a) professor(a) e com os colegas do curso para entender como funciona a disciplina da área que foi escolhida. Os monitores(as) apoiavam o(a) professor(a) na sala de aula, estudavam sobre conteúdos da disciplinas para contribuir com os(as) colegas e podiam submeter artigos na área da disciplina escolhida. Para França et al (2019, p. 1):

A inserção de alunos do ensino superior em atividades de monitoria é uma prática recorrente instigada pelas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, por tratar-se de um trabalho que visa o aprimoramento profissional dos licenciandos contribuindo para o amadurecimento da concepção docente.

A monitoria na área de ensino de química ganhava uma maior ênfase nas disciplinas da própria área, devido a um maior aprofundamento sobre os conteúdos relacionados à formação de professores(as) de química, saberes docentes, didática, entre outros, muitos estudantes de graduação se identificam com a docência quando estão dentro desses espaços. Isso não foi diferente com a professora-formadora Maria que recebeu um convite para ser monitora na área de ensino de química.

Ao adentrar o curso e começar a participar de atividades de pesquisa, monitoria, sendo essas atividades mais voltadas à área de ensino de química, porque foi parte de um convite de uma professora, eu não sabia nada de ideia de que era pesquisa, que era monitoria, nada disso, não tinha ideia do que era a universidade. Ao participar deste convite, eu comecei a ser voluntária na pesquisa na área de ensino e monitora também, a partir do segundo semestre, a supressão na área de ensino. Nessas primeiras experiências, eu já fui tendo um contato com essas pesquisas na área de ensino, as leituras, os estudos, as disciplinas também curriculares do curso, já eram disciplinas que logo no início do curso já tinham contato com o ensino de química, com a docência, então a gente já discutia sobre a educação, sobre abordagens educacionais e sobre o ensino de química. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Esse cenário se refletiu por meio de um convite que oportunizou Maria a experimentar a academia, a pesquisa e a monitoria na área de ensino de química. Essa experiência inicial foi importante para o seu entendimento sobre o que é a universidade, a educação, a sua prática como educadora e um estudo sobre o ensino.

Sendo assim, a monitoria é uma atividade na universidade que oferta a bolsa para o licenciando, para fazer pesquisas dentro e fora da sala de aula, sendo assim, o monitor pode em outro momento, amenizar as dificuldades dos(as) estudantes sobre alguns conteúdos. Segundo França et al (2019), o monitor pode dar a oportunidade de mostrar as suas dificuldades sobre conceitos que não são demonstrados em sala de aula, a fim de contribuir com o desempenho destes alunos em sala de aula.

Durante o curso de graduação participei da monitoria na disciplina de Introdução à Química Quântica (6º semestre) e a monitoria época ofertava a bolsa e poderia participar o(a) discente que tivesse cursado a disciplina pretendida, ter nota maior do que a média e não ter pendências no curso como, por exemplo, disciplinas atrasadas, ou seja, para estar apto não poderia ter pendências no curso de graduação.

A UEFS abriu muitos caminhos para que o curso de Licenciatura em Química se tornasse visível e as disciplinas incentivaram a participação dos(as) licenciandos(as) nas escolas nas Feiras de Ciências, no “Experimentaê”, com o Laboratório móvel e outras atividades experimentais que eram planejadas para tornar a disciplina de química atrativa.

Isso não foi diferente para Maria, nos primeiros semestres o seu contato com a realidade foi maior com disciplinas que incentivaram a realização de eventos educativos envolvendo a experimentação na escola.

Logo no primeiro semestre, a gente já estava tendo esse contato de realidade que a gente estava dentro de um curso de licenciatura em química. Mas foi a partir de uma disciplina que nós tínhamos no curso, que era a Instrumentação para o Ensino de Química, que dentro dessa disciplina, a professora, no momento que era professora de uma professora conhecida, que também foi minha orientadora depois, possibilitou como atividade dentro da disciplina, a elaboração de oficinas de ciências para alunos da Educação Básica. Então, a gente dentro da disciplina tinha o papel de elaborar essas oficinas de ciências e ministrar essas oficinas para os alunos da educação básica. E foi a partir dessa atividade da disciplina que se tornou um projeto de extensão. Esse projeto de extensão, que era coordenado pela professora e que eu também fiz parte, tinha essa finalidade, que era justamente organizar as oficinas de ciências para aplicar com os alunos da educação básica. O projeto era uma oficina de ciências matemáticas e educação ambiental. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Ao participar desse projeto com as atividades das oficinas, foi o meu primeiro contato em pensar em práticas pedagógicas. Como ensinar, como elaborar aquela oficina, como elaborar aquele experimento, como estudar aquele conteúdo para explicar para os alunos. E aí, no momento da aplicação da oficina, que é aquele momento que você está com os alunos, está numa postura que você está explicando para alguém sobre alguma coisa, ver os alunos te chamando de pró. Então, permeia todo um ambiente que me possibilitou já ir identificando com a docência e pensava “é possível então ser professora, é possível aprender, ensinar”. Foi a partir desse projeto de extensão que tive os meus primeiros passos de aproximação com a docência e identificação com ela. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Para Maria, o projeto de extensão foi um dos primeiros passos para a sua aproximação e identificação com a docência, um momento em que foi possível aprender e ao mesmo tempo ensinar.

Os projetos de extensão nas universidades, por sua vez, beneficia uma relação entre a pesquisa e a comunidade, no caso das licenciaturas a pesquisa e o ensino na comunidade, portanto, “a extensão, enquanto ligada ao ensino, enriquece o processo pedagógico ao envolver docentes, alunos e comunidade num movimento comum de aprendizagem, enriquece o processo político ao se relacionar com a pesquisa, dando alcance social à produção do conhecimento” (Flores; Mello, 2020, p. 2). É importante para promover a interação entre

docentes, estudantes e comunidade; enriquecer o processo pedagógico; ampliar o campo das pesquisas e contribuir para o desenvolvimento social e cultural.

E eu acho que justamente por eu ter experienciado tanto a pesquisa como a extensão na área de ensino de química, foi uma área que eu acabei me identificando mais do que as outras. As outras, eu não tive tanta experiência na orgânica, na analítica, na físico-química, apesar de ter tido convite de alguns professores. Mas como eu já estava mergulhada ali na área de ensino, desenvolvendo oficinas, projetos de extensão, de pesquisa, o projeto de pesquisa da professora era justamente sobre formação de professores(as) de química, as visões sobre ser professor, identidade docente, histórias de vidas, formação de professores. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

A articulação entre ensino, pesquisa e comunidade torna o processo educativo inclusivo e esse movimento de troca entre docentes, estudantes e sociedade promove um aprendizado e a democratização fortalecendo um impacto político e social da pesquisa. A “extensão constitui um espaço de vivências, de construção da autonomia, de autodesenvolvimento, de autoaprendizagem e de processos individuais mediados pelas inter-relações com o outro e com o contexto” (Flores; Mello, 2020, p. 2), portanto, é um espaço para vivências e experiências, construção da autonomia e do conhecimento de forma individual e coletiva.

Pensando na importância da participação dos(as) professores(as) em projetos que surgem a partir das experiências nas disciplinas ministradas no curso de Licenciatura em Química. A professora- formadora Susan afirmou que teve experiências formativas com as disciplinas na área de ensino de química:

Essas experiências formativas pensando na área de de ensino de química, foram desenvolvidas atreladas às disciplinas que eram ministradas e que traziam uma relação entre o ser professor, o ensino e como ser um professor no contexto da educação básica. Como ser um professor e pensar em metodologias para o processo de desenvolvimento da química, para o ensino da química. Este processo formativo sempre foi importante para as disciplinas que contribuíram de diferentes formas para a construção da minha identidade docente e para esses saberes da docência. (Susan, Entrevista Narrativa, 2025)

A professora-formadora Susan afirmou que a sua formação na área de ensino de química aconteceu por meio das experiências nas disciplinas da licenciatura, que relacionavam o ensino de química e a reflexão sobre o ser professor(a) na educação básica. Eram disciplinas que tinham metodologias voltadas para o ensino da química priorizando uma prática pedagógica crítica e contextualizada.

Foram esses momentos experienciados nas disciplinas do ensino de química que contribuíram para a construção da identidade docente e o desenvolvimento dos saberes

docentes de Susan. Para Silva e Schnetzler (2005, p. 1124), “essa comunidade de educadores químicos constrói-se e reconstrói-se no campo das relações sociais que ocorrem em seu interior e com a comunidade mais ampla em que se encontra envolvida”. A formação e a atuação dos professores(as) de Química ocorrem dentro de um contexto coletivo por meio das experiências compartilhadas entre educadores(as), a comunidade escolar e outros grupos sociais, contribuindo para a (re)construção da identidade docente.

O ensino de Química, enquanto área específica da Química tem se desenvolvido de forma significativa, esse avanço é aconteceu devido ao aumento de interesse dos(as) químicos(as) e professores(as) para pesquisar sobre os processos de ensino e aprendizagem, resultando em um aumento expressivo das publicações científicas voltadas para o tema. Para Silva e Schnetzler (2005, p. 1124), “essa área desenvolveu-se de forma significativa e isso é percebido pelo crescente interesse de químicos em pesquisar nesse campo e pelas publicações realizadas. Também, fica evidente essa ascensão pelos inúmeros encontros regionais e nacionais, bem como pela vasta produção sobre ensino de Química” Silva e Schnetzler (2005, p. 1124). Além disso, a valorização da área pode ser observada pela realização frequente de eventos que reúnem pesquisadores(as), professores(as) e estudantes para o incentivo de produções acadêmicas e para a socialização sobre a importância do ensino de química na formação de professores(as).

Para as professoras-formadoras Maria, Susan e Antonieta a participação em eventos nacionais de química foram experiências formativas e contribuíram para a construção da identidade, enquanto professoras.

Eu sempre fui uma pessoa que participava muito de projetos, participava muito de eventos, isso também de alguma forma influenciou no meu processo formativo na minha construção da minha identidade. Isso sempre foi muito importante. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

O ENEQ que foi um evento que trouxe essa relação entre ensino de química e é um evento nacional que reúne muitas pessoas, foi um evento marcante para minha carreira profissional porque foi o primeiro evento nacional que eu participei com ensino de química e foi extremamente interessante porque naquele momento eu consegui me encontrar com muitas referências que antigamente eram referências e um pouco distante para o meu contexto. O ENEQ foi algo bem positivo pra mim foi um momento também que eu comecei a notar a necessidade de alguns estudos na área da química e que tem despertado o desejo de me tornar uma grande referência, principalmente na área do currículo de química que é uma área escassa quando a gente pensa nesse processo do ensino de química e quando a gente pensa nesse processo mesmo da construção desses processos formativos. (Susan, Entrevista Narrativa, 2025)

O evento EVEC era voltado para o ensino de química, participei da comissão por um ano e seis anos. Foi um evento que me possibilitou ter contato com professores de nome da área de ensino de química, com vários professores referências da área acadêmica do ensino de química. Para mim, as experiências aconteceram no IC, no PIBID, no CCA e no EVEC. (Antonieta, Entrevista Narrativa, 2025)

Para Maria a participação em projetos, eventos acadêmicos e programas de formação são importantes para a constituição da identidade docente, especialmente na área do ensino de Química. Ela destaca que seu envolvimento em atividades como projetos e eventos foi importante para o seu processo formativo e contribuiu para a construção da sua identidade profissional.

A professora-formadora Susan ressalta a importância na participação de eventos como o ENEQ (Encontro Nacional de Ensino de Química), um evento que marcou sua itinerância ao proporcionar o encontro com referências acadêmicas distantes de sua realidade, foi uma experiência que incentivou os estudos na área do currículo em química.

Para a professora-formadora Antonieta enfatiza a influência de eventos como o EVEC (Encontro de Vivências no Ensino de Química), possibilitou o contato direto com professores(as) renomados da área, fortalecendo sua formação e menciona a importância de programas voltados para a formação de professores(as). Para Silva e Sá Carneiro (2021, p. 268):

O surgimento e consolidação desses eventos, dos periódicos científicos e das entidades, têm contribuído de forma significativa para as licenciaturas na atualidade ao problematizarem suas histórias, seus currículos e seus processos formativos, ao mesmo tempo em que lançam novos olhares sobre essas realidades e propõem alternativas viáveis para a superação dos conflitos e dicotomias presentes nesses cursos.

São espaços que possibilitam a construção de novos olhares sobre a formação docente, além de propor alternativas para a superação dos desafios que ainda persistem nas licenciaturas. Os diálogos sobre a formação de professores(as) nos eventos são potencializados com a comunidade acadêmica, na troca de saberes, na produção científica e na construção coletiva do conhecimento. Esses momentos possibilitaram que as professoras-formadoras escolhessem ministrar as disciplinas na área de ensino de química e tivessem interesse em realizar pesquisas e projetos nessa área.

Dessa forma, além dos eventos, programas voltados para a formação de professores(as) surgiram na universidade como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) como uma forma de aproximar o(a) licenciando(a) da docência. Os(as)

professores(as) de química da UEFS e licenciandos(as) participaram desse programa, uma delas foi Maria que participou e realizou projetos de pesquisa na área de ensino de química.

Surgiram os projetos de pesquisa também na área de ensino, as monitorias. E no final do curso, quando saiu o Programa Institucional de Iniciação à Docência, que é o PIBID, eu fui, fiz parte do projeto PIBID, já no próximo do final do curso. Foi uma das primeiras edições do edital do PIBID. E o PIBID também foi uma outra possibilidade de abertura, com contato com as escolas, de desenvolver projetos. Foram várias ações que possibilitaram ao longo do curso, essa identificação com a docência. Então, tanto o projeto de extensão quanto às disciplinas pedagógicas do curso, o projeto de pesquisa e o PIBID foram espaços assim que me possibilitaram ver que era possível ser professora. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Eu sempre buscava estratégias, recursos mais didáticos para que eu pudesse aproximar um pouco mais a Química daqueles alunos. Então, eu acabava não só expondo só um conhecimento de Química, acho que pela minha experiência nesse trabalho de formação de professor em Ensino de Química, então, eu sempre buscava estratégias que não deixasse a aula apenas só expositiva, mas que possibilitasse um experimento, uma discussão, um estudo de caso, uma aproximação da Química com aquele curso, sabe, dentro de uma atividade, dentro de um exercício, dentro de uma dinâmica. Então, eu buscava um olhar mais estratégico para trabalhar aquele conteúdo de Química para aquela turma. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

A professora- formadora Maria destaca a importância da sua participação no PIBID e como o programa contribuiu para facilitar a busca por recursos didáticos e ministrar aulas dinâmicas.

O PIBID é um programa voltado para a formação inicial de professores(as), isto é, para os licenciandos do curso de graduação e “ visa incentivar a formação de professores para atuação no Ensino Básico, além de promover a valorização do magistério, pela interação Universidade-Escola” (Pereira et al, 2019, p. 56). O bolsista do programa é o licenciando que junto com o(a) professor(a) supervisor da escola elaboram projetos na área de ensino para contribuir com o aprendizado dos(as) estudantes, trabalhar em cima das suas dificuldades, produzir artigos científicos e ajudar no planejamento de feiras, oficinas e eventos científicos.

Ganham destaque nas pesquisas desenvolvidas pelos(as) estudantes de licenciatura os materiais didáticos elaborados com os(as) estudantes das escolas como uma forma dinâmica de entender os conteúdos de química, já nas universidades são importantes as rodas de conversas e os eventos de apresentação de trabalho, essas vivências e experiências na universidade e na escola são momentos formativos.

Os(as) licenciandos(as) vivenciam e experienciam o cotidiano das escolas, enfrentam desafios reais e desenvolvem práticas pedagógicas criativas e inovadoras, é um programa que abraça, que acolhe e que considera as dificuldades dos(as) estudantes na disciplina como algo

a ser superado. Por meio do PIBID, tive o primeiro contato com a escola de rede básica de ensino e com os(as) estudantes com a realização do projeto “Tabela Periódica Interativa”.

Figura 2 - Participação no PIBID no Colégio Estadual Polivalente de Feira de Santana



Fonte: Arquivo Pessoal.

No dia em que foram registrados esses momentos da Figura 2, foi a primeira vez que ministrei um pouco da aula sobre “Modelos atômicos”, um momento desafiador para mim, não conseguia me encontrar com a docência, estar dentro daquele espaço era um enredo difícil, não conseguia socializar como gostaria e me colocava numa posição paralisante, os aspectos como os conflitos em sala e o movimento que a professora supervisora precisava fazer para conseguir a atenção dos(as) estudantes, para mim, era algo que não iria conseguir acolher e que, certamente precisaria de uma formação e me preparar melhor para a docência, mas a verdade é que dentro desses espaços também aprendemos muito.

Reflexionando sobre esses momentos no PIBID, me encontrei com a autora Dal’Igna (2023, p. 64), “a culpa e a frustração me impediram em alguns momentos, de dedicar tempo para compreender como me sentia de cada situação com a turma, de buscar autoconhecimento, de me acolher, de cuidar de mim mesma, de procurar ajuda”. Eu ainda não sabia do que eu precisava no momento, precisava de ajuda, de acolhimento, de cuidar do meu emocional que estava fragilizado. A autora completa: “professoras separadas de seus corpos agem de forma automática, sem pensar criticamente quando nossa profissão e nossa profissionalidade são colocadas à prova” (Dal’Igna, 2023, p.64). Entender que corpo e mente tem um laço que não pode ser desfeito é entender que professores(as) podem agir como se sentem diante de um conflito com a turma, no entanto, compreendendo-se como professor(a).

Com isso, retrocedo e lembro-me de professores(as) de Química que tive durante a minha itinerância escolar e apenas um deles era Licenciado em Química, naquela época predominava como relevante o domínio do conteúdo e de fato, quem escolhia a área era por uma questão de necessidade pela acessibilidade do curso de graduação ou um por grande afinidade, justamente pela falta de (in)formação e flexibilidade dos(as) professores(as) para que fosse possível uma mudança no ensinar.

Durante a minha experiência na educação básica, a disciplina de química era criticada, não havia uma crítica em relação ao professor(a) e sim da própria disciplina. Os(as) colegas da turma, de forma geral, se sentiam incomodados com assuntos como a tabela periódica e quantidade de elementos químicos que precisavam ser decorados.

No entanto, não havia uma reflexão crítica do(a) professor(a) sobre outras formas de ensinar sobre a tabela periódica, os(as) estudantes criticavam apenas o próprio conteúdo da disciplina. Além da tabela periódica, conteúdos que envolviam cálculos todos(as) tinham dificuldade com relação à interpretação e ao desenvolvimento dos cálculos. Acredito que essa reflexão sobre como ensinar química teve uma evolução depois de alguns anos após existir a possibilidades de uma formação voltada para os(as) professores(as) de química.

Além disso, o envolvimento dos(as) professores(as) da educação básica com os programas como o PIBID e o PRP contribuíram para que tivessem esse olhar voltado para a construção do conhecimento com a utilização da experimentação e dos recursos didáticos.

Foram as experiências apresentadas na Figura 2 e com outros projetos desenvolvidos no PIBID que eu decidi continuar no curso de licenciatura e optar por uma itinerância acadêmica e profissional na área de ensino de química. Para a professora-formadora Antonieta, o PIBID também foi um dos programas da universidade que a incentivou escolher a área de ensino de química e afirmou que:

Na minha turma do primeiro semestre, tive contato com um professor da área de educação, ensinava Laboratório de Ensino de Química, fazia parte do PIBID e ele incentivou a participação no programa. Na primeira reunião foi o momento que comecei a me envolver, gostei muito de ensinar e o PIBID foi algo que incentivou para a área da educação. Desenvolvemos um projeto de matemática com todas as turmas do ensino médio da escola nas disciplinas de física, química e matemática. Os estudantes tinham dificuldade com cálculos básicos, operações básicas de soma e divisão, expoente e regra de três que eram assuntos essenciais para química, principalmente, proporção e medida. Foi a primeira vez que eu fui regente, fiquei muito nervosa e ansiosa, mas no final, foi um grande prazer ver as pessoas interessadas e aprendendo. Assim começou o meu interesse pela docência, foi no PIBID que escolhi a área de ensino. (Antonieta, Entrevista Narrativa, 2025)

É importante destacar na narrativa da professora-formadora Antonieta sobre a importância dos(as) professores(as) que passaram ao longo da nossa itinerância escolar e acadêmica, principalmente aqueles(as) que nos incentivaram para a continuação nos estudos e proporcionaram momentos formativos.

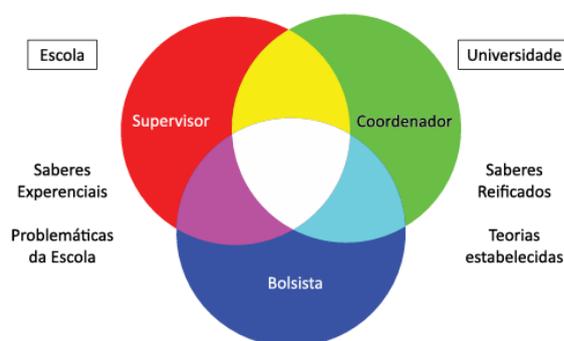
Para a professora-formadora Antonieta, durante a graduação o seu professor de Química incentivou a sua participação no PIBID e as suas experiências formativas no programa marcou o início da sua afinidade com a docência. Com isso, Antonieta evidenciou que a experiência na sala de aula ao ensinar conteúdos das disciplinas da área de exatas e a riqueza de estar construindo esses conhecimentos com os(as) estudantes da rede básica de ensino foi o principal motivo para a sua escolha na área de ensino de química.

Sendo assim, Antonieta passou por experiências formativas com um professor na educação básica que utilizava a experimentação, a dinâmica em sala e outras atividades que promoviam o diálogo e o trabalho coletivo que marcou a sua escolha pela área de química e durante a sua graduação com um professor de Química da área de educação que enfatizou a sua escolha pela área de ensino de química.

O principal motivo da professora-formadora Antonieta ter preservado a sua participação no PIBID foi a interação que existia entre bolsistas, supervisores(as) e coordenadores(as) para transformar a realidade dos(as) estudantes.

Sendo assim, o PIBID estabelece a formação inicial de professores(as) ao promover encontros regulares entre bolsistas, professores(as), supervisores(as) e coordenadores(as) universitários(as) para dialogar sobre os desafios que permeiam o ensino de química.

Figura 3 - Esquema dos saberes no PIBID



Fonte: Pereira et al (2020, p. 60)

Na Figura 3, é apresentado um esquema dos saberes que ocorrem durante a participação do programa envolvendo e articulando bolsistas, supervisores(as) e

coordenadores(as) que estão inseridos dentro de espaços como a escola e a universidade. É um esquema “se compreende que cada ator (coordenador de área e supervisor) contribua com um conjunto de saberes para que o licenciando aprenda a reflexão como prática essencial da atividade docente” (Pereira et al. 2020, p. 60). Na escola, o(a) licenciando(a) ou o(a) bolsista e os(as) supervisores(as) compartilham os saberes experienciais e têm o contato diariamente com as problemáticas da escola como a falta de um laboratório na escola, por exemplo, o qual é possível pensar em um laboratório móvel.

Além da escola, ao presenciar o espaço da universidade, o(a) coordenador(a) contribui para compartilhar os saberes voltados para a formação de professores(as), preparando para o contato do(a) licenciando(a) com a comunidade escolar ao motivar os momentos de diálogo e reflexão sobre a área de ensino de química.

Em razão disso, o PIBID é um programa que incentiva os(as) licenciandos(s) a experimentar novas abordagens de ensino, recursos didáticos inovadores, dialogar sobre a inclusão de comunidades escolares vulnerabilizadas, entender que existe uma integração teoria-prática, conhecer práticas docentes e outros aspectos que são importantes para a formação do(a) professor(a).

O programa é uma iniciativa que reforça a formação inicial de professores(as) ao aproximar a universidade da escola básica desenvolvendo a articulação entre teoria e prática ao “incentivar a interlocução Universidade-Escola, propicia a legitimação dos conhecimentos adquiridos no curso de formação inicial e a prática do ensino reflexivo, além de estimular a valorização da profissão docente” (Pereira et al, 2019, p. 57). Para Antonieta, o incentivo a participação dos(as) licenciandos(as) no programa se deve principalmente por um contato inicial com a docência de forma orientada.

Sempre incentivo os licenciandos a se envolverem no PIBID porque permite experienciar a sala de aula sem ter essa responsabilidade do professor, ou seja, o regente principal, mas está na sala de aula observando, participando e ajudando os alunos a desenvolver alguma tarefa. Então, você tem o seu primeiro contato com explicar para o outro, essa habilidade de tentar tornar as coisas compreensíveis. (Antonieta, Entrevista Narrativa, 2025)

A professora-formadora Antonieta destaca a importância da participação dos licenciandos em química no PIBID como uma etapa de preparação para se tornar professores(as). Para Pereira et al (2019, p. 59), “um dos objetivos do PIBID é o de inserir o licenciando no contexto escolar”. Por meio do programa o(a) licenciando(a) pode ter uma relação mais próxima do exercício docente e contribuir para a reflexão da docência enquanto uma profissão que precisa acolher as mudanças que podem ocorrer na educação.

A professora- formadora Susan também destaca que a sua participação no PIBID foi uma das experiências formativas mais importantes no começo do curso de graduação:

Um dos marcos assim que pra mim foram extremamente interessantes e que marcaram o meu processo formativo foi o programa do PIBID, que foi justamente no começo da minha formação em que eu comecei a ter esse contato com o contexto da educação básica e nesse contexto da educação básica é muito importante para que o professor realmente realmente consiga entender em que contexto ele vai atuar em que contexto ele vai desenvolver as suas atividades. O PIBID foi um programa muito importante para o meu processo formativo que gerou grandes experiências importantes para a construção da minha identidade, enquanto professora de química. (Susan, Entrevista Narrativa, 2025)

A participação em projetos e eventos na formação inicial foram importantes para a formação e para a ressignificação de Susan, que destacou o PIBID como um programa que proporcionou um contato com o contexto da educação básica e que foi essencial para a compreensão do ambiente escolar e das práticas pedagógicas. A sua participação no programa representou uma experiência formativa que contribuiu para a construção da sua identidade como professora de Química. Para Pimenta (1996, p. 76), a identidade profissional:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A identidade profissional do professor é resultado de um processo contínuo de construção que envolve as práticas pedagógicas; a articulação entre teoria e prática; os aspectos subjetivos, como a história de vida, os valores pessoais e a forma como o docente compreende o mundo e a si mesmo; as interações com estudantes, professores(as) e outros profissionais e a sua formação nos diferentes espaços. Reflexionando sobre os diferentes espaços que o(a) professor(a) pode formar-se, a professora-formadora Antonieta afirmou que passou por experiências que precisou dialogar sobre a ciência com público de diversas faixas etárias:

Passei por experiências no CCA (Centro de Ciência de Araraquara) em São Paulo, que é um museu de ciência e fui monitora durante um ano. Desenvolvi a forma de me comunicar com várias idades, desde crianças pequenas até adultos. Então, o CCA foi também uma experiência muito formativa nesse quesito da habilidade de se comunicar que a docência exige. (Antonieta, Entrevista Narrativa, 2025)

A professora-formadora Antonieta teve contato com públicos diversos, desde crianças até adultos, o que precisou de estratégias na sua comunicação a diferentes níveis de compreensão. Dessa forma, essa experiência contribuiu para o aprimoramento de suas habilidades na comunicação e a construção do conhecimento científico com uma linguagem compreensível, dialogando e articulando o ensino e a ciência.

Para Lemke (1997), quando falamos de ciência, nos comunicamos melhor com pessoas que aprenderam a usar a linguagem da mesma forma que nós, professores de ciências pertencem a uma comunidade de pessoas que falam a linguagem da ciência e os(as) estudantes, por sua vez, usam sua própria linguagem e têm diferentes reflexões, esta é uma das razões que comunicar ciência pode ser tão difícil, portanto, é necessário aprender a ver o ensino de ciências como um processo social e introduzir os(as) estudantes nesta comunidade de pessoas que falam ciência⁶. A comunicação no ensino de ciências é desafiadora devido às diferenças entre a linguagem científica entre professores(as) e estudantes ou público, sendo assim, é essencial entender a comunicação científica como um processo social que pode ocorrer em espaços que existam profissionais ou pessoas que falam ciência, assim como pessoas que não tem o conhecimento e domínio sobre a área.

A professora-formadora Maria defende que a busca pelo conhecimento e o domínio sobre um assunto possibilita um bom desempenho na comunicação e no desenvolvimento de um trabalho para um público específico. Sendo assim, Maria ministra atualmente as disciplinas que têm uma afinidade, um conhecimento e um domínio, por esse motivo afirmou que consegue conduzir melhor o seu trabalho.

Eu reflito e defendo muito: quanto mais propriedade de um conhecimento você tem de uma área, seja pedagógico, específico, melhor você amplia a sua visão para desenvolver o trabalho para aquele público. Então, quanto mais propriedades eu tenho, mais eu estou atenta sobre quem é o meu público e como é que eu posso falar sobre algo para o meu público e buscar formas de explicar melhor aquilo para o público. Quanto menos propriedade eu tenho, mas mesmo assim eu vou ter uma missão, talvez estar ali na sala de aula e ter que expor, mas eu vou só reproduzir, talvez, a informação que eu pegue no livro, numa apostila, num material, na internet e acabo, de alguma forma, reproduzindo aquela informação, em vez de trabalhar, talvez, com mais detalhe por não ter tanta propriedade. Então, eu percebi isso. Hoje em dia, eu estou mais nas disciplinas da área de ensino de química, estou mais concentrada na área de ensino de química, que é a minha área, que eu tenho afinidade e no momento da condução do meu trabalho, eu percebo que eu tenho muito mais propriedade. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Existe, também, uma trajetória de experiência que dá uma possibilidade de eu reorganizar aquela dinâmica na sala de aula, assim, eu já percebo que não

⁶ Tradução própria.

está dando certo, e ali na hora eu já o reorganizo de uma outra forma, ou, então, puxa a discussão para uma outra linha, se eu vejo que tá necessitada mais de que outra, então, acaba eu já tendo um olhar mais sensível naquela dinâmica da sala de aula, de levar o conhecimento que seria necessário pra essa turma. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

As experiências de Maria durante a sua itinerância profissional possibilitaram as adaptações com relação à sua prática na sala de aula e uma maior flexibilidade, quando destaca a reorganização das dinâmicas e das discussões e o olhar sensível com a turma.

Esse movimento de perceber o que não está funcionando, ajustar a abordagem, ou até redirecionar uma discussão para atender às necessidades específicas de uma turma, são ações que revelam a permanência de Maria na construção do conhecimento e a sua adequação na realidade dos(as) estudantes. Para Larrosa (2014, p. 68), “a experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas o que nos acontece”, para esse autor, a experiência não acontece na ação, mas se sofre e não está do lado da ação, está do lado da paixão. Portanto, a experiência é “atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição” (Larrosa, 2014, p. 68), as experiências de Maria assim como as minhas e de outros(as) professores(as) não foram ações, foram processos sofridos que precisou todo esse movimento sensível e flexível com cada turma lecionada ao longo da itinerância profissional.

É uma professora-formadora que esteve em constante mudança ao longo das disciplinas ministradas, sempre mudava, atualizava, reavaliava, reinventava e estudava, são acontecimentos que para Maria demonstraram uma formação contínua. Além disso, Maria ainda afirmou que contribuiu com a mudança do currículo do curso ao apoiar as disciplinas voltadas para a área de Ensino de Química e a interação do licenciando com o ensino de química no início do curso.

Ao longo do semestre, mesmo, tem disciplinas que eu vou sempre mudando e reavaliando, apesar do que está sendo proposto na ementa, mas, às vezes, a forma de eu trabalhar e conduzir, o texto que eu usaria, às vezes, eu mudo, eu atualizo, então, estou sempre reavaliando e reinventando as coisas dentro da disciplina. A partir desse olhar de experiência, que é de uma formação contínua, estou sempre estudando, sempre atualizando, então, eu percebo que a minha aula num semestre nunca é a mesma num outro semestre, até porque os alunos mudam, o nível dos alunos também mudam, as identificações dele ou não com a disciplina mudam, então, eu, também, vou mudando, ao longo dessas estratégias para atender aquele público de forma que seja convidativo pra eles entenderem, mesmo que eles não queiram ser professores(as), mas entenderem o que está sendo proposto ao longo do trabalho da disciplina. Com a minha contribuição na mudança do currículo do curso temos mais disciplinas, uma delas é a de Química e Sociedade, por exemplo, o qual a gente elabora oficinas e aplica na Educação Básica, já a partir desse meu olhar de experiência que eu tive na minha graduação, então, já levo para dentro do curso, para os alunos poderem, já no início do curso, se identificar

com a docência, já refletir, sobre Ensino de Química. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Então, são disciplinas que foram construídas a partir desse meu olhar de experiência, também na área de Ensino de Química e que, hoje, eu levo pra graduação uma forma de um convite de tornar o curso de licenciatura, mais com cara de licenciatura e o que eu tenho percebido ao longo da formação dos alunos é de um retorno, uma possibilidade deles poderem se identificar com a docência, porque o identificar com a Química, muitos já falam, “ah, eu quero a Química”, por causa da perícia criminal; porque já fez um curso técnico em Química; por causa da figura daquele cientista do laboratório, mas muitos não chegam com essa visão de que eu quero ser professor, são muito poucos. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Essa reflexão da professora-formadora Maria enfatiza um desafio na formação de professores de Química: despertar nos(as) estudantes o interesse pela docência, indo além das áreas mais atrativas, em sua parte, devido ao retorno financeiro e a imagem do cientista no laboratório. Esse pedido para que os(as) licenciandos(as) enxerguem o curso voltado para a formação de professores(as) e isso, de certa forma, é um incentivo para ressignificar a identidade docente e o papel do professor no ensino de Química. Para Arroio e Colagrande (2018, p. 24):

as visões de Ciência e do trabalho do cientista têm sido construídas a partir das vivências dos indivíduos tanto no âmbito escolar (pelo contato com professores, materiais didáticos, livros didáticos) como fora dele (televisão, filmes, mídia, etc.) e tais visões apresentam estreitas relações com as representações que foram construídas pelos sujeitos a respeito desses temas.

As vivências no contexto escolar, na sala de aula com o(a) professor(a) com uso de materiais didáticos e as aulas experimentais e nos espaços fora da escola, contribuem para a construção de representações sociais do cientista e como o conhecimento científico é compreendido. Dessa forma, é necessário que licenciandos(as) reflitam sobre o curso de Licenciatura em Química, o qual é um curso de graduação que não se restringe na representação social do cientista, se insere também as disciplinas pedagógicas e de ensino de química como contribuição no processo de compreender a docência e a formação, assim como os programas, projetos e pesquisas voltados para a formação de professores(as).

É um convite de Maria, de certa forma, enquanto professora para os(as) licenciandos(as) passarem por uma experiência reflexiva sobre a docência e os desafios que a permeiam, entendendo o papel de ser professor(a) e estabelecendo a troca de conhecimento na sala de aula.

A ideia que eu sinto, enquanto meu papel, de educadora, é de poder convidar eles para experienciar uma docência de uma forma mais reflexiva. A gente entende que a profissão tem desafios, mas, quando eu estou mergulhada

dentro da docência, mas quando eu entendo o meu papel, enquanto ser professora, de educar, de formar cidadãos, de contribuir para formação daquela escola, de entender a educação como um papel importante de uma formação da sociedade, o quanto é importante um papel do professor na educação daquela criança, que nem um recurso tecnológico, substitui o papel do professor, a educação é uma troca, ela funciona como uma troca de relações, de experiências, trocas de conhecimentos, é no diálogo que a educação funciona, né, não é só na reprodução de uma informação, mas é no diálogo, é na troca, é no processo de reflexão que a educação funciona, e aí, o quanto esse papel do professor é importante nessa trajetória da formação do estudante. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

O livro e a internet, todo mundo tem acesso às informações, mas como esse conhecimento vai ser apropriado, qual a dinâmica utilizada, qual a linguagem que pode ser utilizada, o nível de compreensão cognitivo que eu posso ir aprofundando, o trabalho de interação de uma coisa ser mais aplicada, mais visual, isso tá na tarefa do professor, é justamente de facilitar essa apropriação do conhecimento, de como eu posso explicar melhor, justamente porque o professor acaba estudando mais sobre aquilo, tendo mais propriedade sobre aquele conhecimento, buscando estratégias para como trabalhar aquele conhecimento, facilitando de alguma forma a vida do(a) estudante. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

A docência implica um compromisso ético e social com a formação integral do estudante. Nesse sentido, a professora-formadora Maria defende uma concepção da docência na reflexão crítica e no papel transformador da educação. Ao compartilhar sua experiência, ela afirmou que como professora enfrenta os desafios cotidianos da profissão e destaca a responsabilidade de formar cidadãos e contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente e participativa. Para ela, o(a) professor(a) precisa reconhecer sua ação formativa dentro da escola e da sociedade. Para Freire (1996, p. 58), “o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar”. Mesmo que existam iniciativas na educação de Maria e outros(as) professores(as), não são suficientes para transformar a estrutura social do país, mas evidenciam uma possibilidade de mudança.

A professora-formadora Maria destacou a docência como uma profissão que transcende a apropriação do conhecimento como uma construção coletiva fundamentada no diálogo e na troca de experiências e afirmou que a educação se realiza por meio de relações humanas e reflexões mútuas. Sendo assim, a educação não se limita à reprodução de informações, se realiza na relação entre os sujeitos, no espaço da escuta, da reflexão e da interação.

Maria afirmou que o conhecimento não se constitui apenas pela disponibilidade de acessos à informação por meio da internet e outros recursos. O papel do professor(a) é

essencial para facilitar a apropriação do conhecimento, considerando o nível de compreensão dos(as) estudantes e propondo estratégias didáticas que estimulem o pensamento crítico. Tem uma visão da docência como prática reflexiva e insubstituível, nada substitui a presença do(a) professor(a) como sujeito que ensina, aprende e transforma. Portanto, a educação, em sua essência, é essa troca constante entre educador (a) e educando(a) que se constrói o processo formativo.

A professora-formadora Susan, por sua vez, afirmou que foram importantes as experiências formativas com os(as) estudantes da educação básica e da universidade em eventos educacionais.

Outras questões que pra mim sempre foram importantes nesse processo da experiência formativa foi o contato direto com os estudantes. Eu costumo dizer que o meu desenvolvimento e a minha atuação enquanto professora da educação básica por longos anos em destaque na UEFS, era regado por experiências geralmente formativas. Estar em contato com esses estudantes desenvolvendo projetos, participando de feiras e participando de eventos que era algo que a gente conseguia desenvolver de forma muito ativa no colégio que fica localizado na cidade de Itatim, sempre foi regado de muitas experiências formativas e que sempre contribuiu também para a minha atuação enquanto professora, não só por estar participando desse processo, mas também por estar sempre podendo contribuir para a formação de outros sujeitos e para a formação de outras pessoas, pois quero justamente esses estudantes no contexto da educação básica. (Susan, Entrevista Narrativa, 2025)

As experiências formativas significaram para Susan reflexões sobre a formação, pensando na formação docente que não se restringe apenas na universidade e em outros espaços de formação, se amplia e se enriquece quando o educador(a) está comprometido com o fazer pedagógico refletindo sobre suas ações e na troca de diálogo com os sujeitos que compõem a comunidade escolar. A prática docente, para ela, é importante para o desenvolvimento de saberes e para o exercício de uma docência comprometida com a transformação social. Para Freire (1996 ,p. 58):

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido.

A manifestação de valores como o respeito às diferenças, a esperança em um mundo mais justo e a luta por melhores condições sociais, representam um(a) educador(a) que reconhece que sua experiência na escola e outros espaços para contribuir na formação de sujeitos e para o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma postura ética. A

docência, por sua vez, dialoga com a prática política e pedagógica que reafirma o compromisso da educação com a transformação da realidade.

A professora-formadora Maria destacou que por meio das suas experiências, realiza um convite como uma forma de motivação para os(as) estudantes se interessarem pela área de ensino de química e caso escolham ser professoras e professores futuramente sejam conscientes das responsabilidades e dos saberes que envolvem a docência, preparadas e preparados para viver a docência como uma profissão que forma cidadãos e cidadãs.

Hoje utilizo um pouco dessas minhas experiências e levo para o curso como uma forma de convite para que os alunos possam ter mais afinidade pela docência e pela área de ensino de química, para quando eles(as), e se pretenderem serem professores(as), serem professores(as) mais conscientes da responsabilidade, do papel deles, dos saberes que envolvem ali a docência, de como ele pode desenvolver os trabalhos relacionados à sala de aula, à escola, de ter uma visão mais política também sobre a escola, sobre o papel da escola, uma visão mais administrativa sobre a gestão da escola. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Então, são coisas importantes que eu acabo tocando ao longo do curso para que, se esse estudante pretender ser professor, ele vá com a visão mais ampliada sobre o que é ser professor, sobre a docência, que não seja só de uma reprodução de um conhecimento químico específico, mas da contribuição da formação de cidadãos, mais críticos, mais participativos, mais atuantes, que contribuam para a formação do outro, que ajudem na aplicabilidade da química, refletir sobre como a ciência age no mundo e como a gente contribui também para a formação dessa ciência. Então, são reflexões que hoje eu levo para dentro do curso para que os estudantes, eles possam, de alguma forma se identificar ou não ali com a docência. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

A professora-formadora Maria afirmou o uso estratégico de suas experiências para inspirar futuros docentes e fortalecer a afinidade pela área de ensino de química motivando para uma formação consciente, enfatizando a responsabilidade da docência, o papel da escola na sociedade e integrando perspectivas pedagógicas, políticas e administrativas que preparam os futuros professores(as) a enfrentarem os desafios e liderarem as mudanças na educação.

Dessa forma, Maria desenvolve mudanças em suas ações pedagógicas para incentivar a permanência dos(as) estudantes no curso de Licenciatura em Química da UEFS e a importância destes se tornarem professores(as) transformadores na sociedade. Para Freire (1996, p. 7), “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudanças”. Com isso, a competência pedagógica se desenvolve quando o(a) professor(a) reflexiona criticamente sobre sua própria prática, busca pela transformação nos diferentes espaços, principalmente na escola ao reconhecer a realidade dos(as) estudantes, ao compreender os desafios que existem nos contextos histórico, social, econômico e cultural

para a construção de um espaço escolar que valorize a diversidade e incentive a formação de sujeitos autônomos e conscientes na sociedade.

As entrevistas narrativas com as professoras-formadoras Maria, Susan e Antonieta evidenciaram que a participação em eventos acadêmicos nacionais, assim como a participação em projetos e programas de formação de professores(as), desempenha papel importante na construção das identidades docentes na área do ensino de Química. Esses espaços formativos proporcionam o encontro com referências acadêmicas e a reflexão crítica sobre os processos formativos, estimulando o interesse pela pesquisa. Dessa forma, os eventos acadêmicos são também espaços de formação que problematizam o ensino de Química enquanto área de conhecimento que vêm se desenvolvendo por meio de uma construção coletiva sobre a docência.

As experiências das professoras-formadoras analisadas demonstraram que programas institucionais, como o PIBID, exercem papel importante na formação inicial dos licenciandos em Química, ao promover a aproximação efetiva entre a universidade e a educação básica. A participação em projetos de pesquisa, monitorias e atividades práticas no âmbito do programa possibilita aos futuros professores(as) a vivência do cotidiano escolar, a superação dos desafios e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras.

A partir da entrevista narrativa com a professora-formadora Maria, ficou evidenciada a relevância do uso estratégico das experiências formativas para inspirar futuros docentes e fortalecer a identificação com a área de ensino de Química. Ao integrar perspectivas pedagógicas, políticas e administrativas, Maria enfatizou a responsabilidade social da docência e o papel transformador da escola na sociedade, preparando os licenciandos(as) para enfrentarem os desafios educacionais. Suas ações pedagógicas refletiram um compromisso com a permanência desses(as) estudantes no curso de Licenciatura em Química da UEFS e com a formação de professores conscientes.

3.3 O que narram as professoras-formadoras sobre a formação de professores(as) de Química

Os espaços de formação de professores(as) de química têm dialogado mais sobre aspectos relacionados à “racionalidade técnica que ainda buscam conduzir a licenciatura para diversos caminhos, nos quais a docência é secundarizada e desprofissionalizada” (Silva e Sá Carneiro, 2021, p. 264). É uma formação marcada por uma compreensão tecnicista, que tende

a conduzir os cursos de licenciatura por itinerâncias onde o ato de ensinar é colocado em segundo plano, enfraquecendo o reconhecimento da docência como uma profissão.

A formação de professores(as) de química ainda está enraizada por uma concepção tradicional, que tende a separar o conhecimento específico da disciplina do saber pedagógico.

A tendência de conservar e manter o que está comprovado que funciona. O principal desdobramento dessa tendência é a consolidação de um modelo de formação profissional tradicional no qual prevalecem concepções redutoras de formação de que para ser professor concorrem dois campos de prática diferentes, mas interdependentes: o campo dos conhecimentos químicos, do tratamento e da transformação da informação, dos aspectos conceituais e o campo pedagógico, que estuda e discute objetivos, conteúdos, métodos e condições dos processos de ensino, mobilizando conhecimentos, ações para dar condições para que as aprendizagens sejam significativas. (Silva; Schnetzler, 2005, p. 1123)

Essa visão, embora amplamente difundida, pode limitar a compreensão do processo educativo, ao desconsiderar a complexidade da docência e considerar os processos de ensino sendo apenas depositados e não dialogados. Para Freire (1987, p. 33) “eis aí a educação “bancária” da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. Esse é o abordagem de ensino conhecido como “educação bancária”, o qual os(as) estudantes são vistos apenas como recipientes que recebem e guardam informações passivamente, sem oportunidade para interagir, questionar ou construir conhecimento, limitando à aprendizagem à memorização, sem o incentivo do pensamento crítico ou da participação dos(as) estudantes.

Ao refletir sobre as concepções Freirianas, a professora-formadora Antonieta reflexionou sobre uma educação inserida em três pilares: professor(a), estudante e educação e o que significa cada um desses, ela compreende também que os processos construídos na educação precisam ser transmitidos e socializados.

A minha concepção sobre formação de professores, pensando nesses três pilares da educação: o que é ser professor; o que é ser o aluno e para quem ensinar e o que é a educação. A educação, pra mim, é o meio que a gente encontra para transmitir todo o conhecimento que a humanidade vem construindo desde a sua existência, é o modo de compartilhar conceitos, teorias, práticas e métodos, habilidades manuais, cozinhar, tear, qualquer habilidade que o ser humano desenvolveu, principalmente na forma de cultura precisa ser socializada, precisa que todos nós tenhamos acesso ao que nós produzimos em gerações anteriores, penso que a educação tem esse papel. (Antonieta, Entrevista Narrativa, 2025)

Pensando no professor, a gente se forma professor pra pensar como fazer, em como vou transmitir o que a humanidade produziu para cada um dos meus alunos. O professor é aquele que se preocupa com essa transmissão e não se satisfaz que pessoas saibam menos, ele acredita que as pessoas

precisam saber e aprender sobre o mundo para elas saberem se guiar, se orientar e pensar em formas de mudar o mundo. (Antonieta, Entrevista Narrativa, 2025)

Para Antonieta a formação de professores(as) precisa estar ancorada em uma compreensão dos fundamentos da educação, considerando aspectos como o papel do professor, o(a) estudante e o sentido do ato de ensinar. Nessa perspectiva, a professora-formadora destaca que a educação representa a transmissão e o compartilhamento do conhecimento adquiridos pela humanidade ao longo da história. De acordo com Freire (1996, p. 25), “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ensinar não consiste na simples transmissão do conhecimento, mas na criação de condições que favoreçam a construção autônoma do saber do(a) estudante com a formação das suas próprias ideias .

Nesse sentido, o(a) professor(a) é aquele(a) que incentiva a reflexão crítica, a participação ativa e o desenvolvimento do pensamento próprio dos(as) estudantes. Educar é ajudar o(a) estudante a pensar, refletir e construir um caminho para que o conhecimento se manifeste a partir do(a) estudante tornando-o(a) protagonista no processo de aprendizagem. Para Freire (1996, p. 25), “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”. É necessário, portanto, ser um(a) professor(a) que valoriza a escuta e o diálogo, reconhecendo que o(a) estudante também tem algo a dizer, é crítico e questionador que está sempre refletindo sobre sua prática e buscando formas humanas de ensinar e não ter uma visão do ensino como transmissão de conteúdo, mas como um processo formativo contínuo, o qual o conhecimento é construído de forma coletiva.

A professora-formadora Antonieta afirmou que educar é permitir o acesso coletivo ao patrimônio cultural e intelectual construído por gerações passadas, garantindo que essa descendência se mantenha presente nos diálogos e em constante transformação. Para ela, a educação assume um papel na preservação da cultura humana e os sujeitos precisam ter acesso a essas informações.

A formação docente está articulada à transmissão do conhecimento adquirido pela humanidade e ser professor, nesse sentido, é refletir sobre as formas de compartilhá-lo com os(as) estudantes, respeitando suas singularidades e potencialidades. Para Freire (1996, p. 25):

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento– não apenas precisa de ser apreendido por ele e

pelos educandos nas suas razões de ser ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

É relevante compreender que ensinar não se resume à simples transmissão de conhecimentos, mas envolve a criação de condições para que o(a) estudante participe ativamente da construção do saber. Tal compreensão não deve permanecer apenas na teoria, é necessário que esses processos sejam vivenciados e experienciados na prática cotidiana ao refletir sobre as práticas docentes e o compromisso Freiriano por uma educação libertadora, crítica e transformadora.

Ensinar não é um processo fácil, exige esforço diário, afeto e escuta sensível com os(as) estudantes, ressignificação de si, estar aberto(a) a modificar e transformar suas práticas considerando todo o contexto que o(a) estudante está inserido(a) reconhecendo-o como sujeito ativo do conhecimento, não como um simples receptor. Para Freire (1996, p. 25), “ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos”. O processo de construção do conhecimento não deve ser individual, o(a) professor(a) precisa envolver os(as) estudantes ativamente, tornando possível a sua participação coletiva.

A prática reflexiva é essencial para que o(a) professor(a) consiga adaptar suas estratégias pedagógicas, compreender as necessidades dos(as) estudantes e com eles(as) construir o conhecimento, pensando na integração entre teoria/prática e a não limitação sobre essa discussão nas disciplinas da área de ensino como, também, nas diversas áreas da química.

Portanto, para Antonieta, a docência é uma prática ética e política, voltada para a autonomia dos sujeitos ao evidenciar que esse processo precisa ser transmitido para as pessoas se orientarem. Sendo assim, Freire (1996, p. 26) destaca uma perspectiva a qual é necessário “pensar certo e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos”. Nesse contexto, "pensar certo" significa o(a) professor(a) que assume com comprometimento diante de si mesmo e da sociedade que reconhece a complexidade da docência ao compreender que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar oportunidades para a construção ativa do saber crítico e reflexivo. Para Silva e Sá Carneiro (2021, p.264):

Como sujeitos e profissionais frutos das relações socioculturais e políticas, os professores têm sua formação estruturada por determinantes legais e

históricos que precisam ser resgatados e compreendidos, caso se almeje pensar e idealizar uma prática pedagógica libertadora e humanizada, diferente da que tem sido implantada nas licenciaturas.

A formação de professores(as) de química é mobilizada por contextos socioculturais, políticos, legais e históricos que moldam o perfil docente e determinam a formação baseada em modelos tradicionais e tecnicistas. Para construir uma prática pedagógica crítica, humanizada e libertadora, é importante compreender e resgatar esses aspectos que estruturam a formação ao repensar em duas bases: o currículo do curso de licenciatura em química e o incentivo para a formação de professores(as).

A professora-formadora Maria, por sua vez, revelou os caminhos para a realização da pesquisa sobre a formação de professores(as) na área de ensino de química no mestrado e no doutorado.

Eu decidi fazer o mestrado na Universidade Federal de Sergipe na área de ensino de ciências e matemática, voltado para a formação de professores de Química, para estudar a questão da identidade docente. A minha pesquisa era voltada sobre histórias de vidas de professores com entrevistas narrativas com os meus colegas do curso, como estavam refletindo sobre a docência, aqueles que seguiram a docência, por que eles seguiram, por que eles se identificaram com a docência. Eu também fiz entrevistas narrativas com eles para trabalhar justamente essa trajetória acadêmica, desde a entrada no curso até a entrada na docência e um pouco desse período de início da experiência profissional. Foi uma pesquisa que eu me identifiquei muito e que até hoje trabalho também com esse tema e que foi de alguma forma contribuindo também para essa minha identificação profissional. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Depois que eu terminei essa fase, optei por seguir a carreira acadêmica e fui fazer o doutorado também na linha de formação de professores na UNB, só que agora voltado mais à pesquisa narrativa com o método biográfico, continuei trabalhando também com os mesmos informantes, foi quando a gente criou o grupo Requebra, que é a Rede de Educadores de Química do Brasil, que é uma rede que é justamente para trocar as experiências profissionais e a ideia é escrever narrativas das nossas experiências e ter o espaço de reflexão sobre essas experiências. Isso também foi me dando mais experiências, mais contato com a docência e essa reflexão sobre a docência, que também me ajudou enquanto também pesquisadora e professora, porque ao mesmo tempo que eu desenvolvi a pesquisa, eu também estava refletindo sobre as minhas visões de professor, sobre os conhecimentos, os saberes, as experiências e também constituindo a minha identidade. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

A professora-formadora Maria afirmou que decidiu cursar o mestrado com a pesquisa centrada na identidade docente e nas histórias de vida de professores de Química e utilizou as entrevistas narrativas como dispositivo da sua pesquisa destacando a valorização das

experiências pessoais na construção da identidade profissional e reconhecendo que ser professor(a) é resultado de um processo contínuo de vivências, trocas e aprendizagens.

Para Maria, a formação docente não se dá apenas em contextos como a academia, mas também nos percursos individuais, nas interações com os pares e nas reflexões sobre o próprio fazer pedagógico, tem uma compreensão da docência como uma prática construída coletivamente e atravessada por aspectos identitários, emocionais e sociais, destacando novamente as narrativas como um dispositivo para compreender e formar professores(as).

Segundo Maria, essa pesquisa contribuiu para a formação de outros docentes, como também se (re)construiu enquanto profissional da educação ao refletir as concepções sobre ser professora, questionando e resignificando conhecimentos e experiências.

Sua iniciativa de criar um grupo colaborativo para que professores(as) escrevessem e refletissem coletivamente sobre suas experiências apresentam uma compreensão crítica e transformadora da formação docente como um processo dialógico, participativo e contínuo ao articular vivências, experiências, saberes docentes e reflexões em um espaço coletivo.

Então, há uma necessidade na formação de professores(as) de química as reflexões sobre o saber-fazer na sala de aula como um processo formativo e que pode ser construído por meio das habilidades práticas e conhecimentos que o(a) professor(a) adquire e desenvolve ao longo da itinerância profissional.

[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem, que articula o saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (Josso, 2004, p. 39).

Sendo assim, para a autora Josso (2004), uma experiência formativa é uma combinação do saber-fazer com os conhecimentos e outros aspectos que permeiam a docência. Para Gomes et al (2006), o saber-fazer como palavra sugere uma relação entre o ser e o fazer e que é necessário não apenas refletir sobre isso como também sobre a inter-relação entre o ter e com o ser, isto é, o “ter-conhecimento” e o ser professor. É a partir dessa relação entre ser e fazer que podemos entender como se constitui o saber e os saberes docentes de Tardif (2005, p. 60):

É necessário especificar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

Tardif (2005), destaca uma problemática inicial: “Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?” e alerta sobre o significado dos saberes docentes quando considera dois aspectos extremos: o professor que limita que os saberes docentes são adquiridos somente durante a sua formação e processos cognitivos e mentais e por outro lado, quando o professor(a) se considera como um produto social em si mesmo com saberes adquiridos apenas com suas experiências ao longo da vida. Com isso, o autor considera que os saberes docentes são constituídos por meio da articulação desses dois aspectos, sobre o(a) professor(a) que adquire os saberes docentes com a sua formação e com as experiências de vida. Por meio disso, entende-se que o saber docente pode ser adquirido de diversas formas, em várias instâncias por meio de experiências durante a nossa formação, na reflexão sobre si, no meio social, são vastas as possibilidades.

Dessa forma, o saber se articula aos saberes docentes e podem ser adquiridos com as experiências do(a) professor(a), durante a sua formação, na relação com os(as) estudantes, por meio de referências que para ele(a) podem ser consideradas como saber docente. Para Tardif (2005), há quatro saberes docentes: i) Saberes disciplinares; ii) Saberes curriculares; iii) Saberes da formação profissional e iiiii) Saberes experienciais. Os saberes disciplinares estão relacionados aos conhecimentos que foram construídos nas disciplinas em que o professor ensina. Os saberes curriculares visam o planejamento escolar, os métodos, os objetivos, a forma como a instituição de ensino é organizada, entre outros, aspectos que o docente precisa ter o conhecimento. Os saberes da formação profissional são chamados de “saberes pedagógicos”, nos quais, são saberes que o docente pode ter adquirido durante a sua formação. E, os saberes experienciais que podem ser adquiridos durante a sua itinerância profissional e acadêmica por meio das experiências como docente.

Para tanto, Cunha (2010, p. 19) afirma que os saberes são “heterogêneos” e se estabelece por meio de várias origens, com base nisso, acredito que existem vários tipos de saberes, isto é, dentro destes campo dos saberes existem vários saberes que estruturam a docência. Quando a perspectiva docente se estrutura nos saberes próprios reconhecemos uma condição profissional para a atividade do professor (Cunha, 2010), ou seja, podemos identificar quais saberes são relevantes para o professor e a sua contribuição na construção da formação.

Para Cunha (2010), compreender os saberes dos professores é um processo complexo, estão relacionados com o campo pedagógico e podem ser agrupados em: a) saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica: os processos de ensinar e aprender nas

teias sociais e culturais e ter o conhecimento da escola na construção do estado democrático; b) saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; o trabalho coletivo, a formação de pares e parcerias com outros professores e educadores; c) saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem: incentivo à curiosidade e envolvimento dos estudantes na proposta de ensino; d) saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos(as) estudantes: leituras da condição cultural e social do estudante favorecendo a produção do conhecimento articulada, de forma autobiográfica; e) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino: habilidade para delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas. f) saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades: estratégias para uma aprendizagem significativa ancoradas nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes; g) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem: sensibilidade pedagógica do professor para a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento dos estudantes.

Para Pimenta (1996), os saberes da docência são classificados em: a) saberes da experiência: saberes adquiridos com as experiências no exercício da docência, isto é, saberes que os(as) professores(as) produzem no seu cotidiano num processo de reflexão sobre a sua prática; b) saberes do conhecimento: saberes adquiridos pelo(a) professor(a) sobre os conhecimentos da sua área específica e c) saberes pedagógicos: saberes adquiridos pelos(as) professores(as) por meio das experiências para o desenvolvimento da atividade do professor e da didática, identificando as técnicas, métodos e ferramentas utilizadas.

Para esses autores(as), para exercer a profissão como professor(a) cabe a este(a) ter o conhecimento sobre os saberes docentes e desenvolvê-los durante a sua itinerância profissional. Entretanto, Dal'Igna (2023), trabalha por meio desses saberes e tecendo outros fios, para essas autoras e autores (Tardif (2005) e Pimenta (1996)) consideram a docência dentro de uma perspectiva teórica e metodológica, ética e política, profissional e pedagógica, embora, destaca que são saberes fundamentais para a formação de professoras(es). Os saberes docentes para Tardif (2005) e Pimenta (1996) limitam, de certa forma, o(a) professor(a) a priorizá-los no seu exercício mesmo sendo relevantes para a formação e sabemos que tornar-se professor(a) não se resume apenas nestes saberes, passamos por experiências com outros(as) estudantes, outras turmas, em outras instituições de ensino e espaços e, com isso, outros saberes precisam ser (re)construídos.

O(a) professor(a) desenvolve uma autonomia ao aprender e pode socializar o seu conhecimento com o ambiente educativo com um olhar mais crítico e reflexivo e com as novas relações com o aprendizado que surgem também na escola, se caracterizando também como um espaço de formação. Para Delory-Momberger (2006), os saberes internos são importantes para a forma como o indivíduo investe no espaço de aprendizagem e para definir novas relações com o saber e com a formação. Neste aspecto o que torna mais relevante é formação e o saber que nos atravessa por meio da nossa subjetividade, isto é, um saber interno, o qual não segue um padrão ou um protocolo, é adquirido por meio daquilo que não se pode explicar.

Ao refletir sobre esses saberes externos e internos segundo o que Delory-Momberger (2006) e com os saberes experienciais de Macedo (2015), que destaca os saberes da experiência como resultado do “*vivido pensado*” que só se faz por atos de compartilhamento de sentidos e significados e se estrutura como denso e complexo processo de subjetivação de tudo o que nos acontece e o que nos passa. Compreendi que os saberes externos e internos adquiridos ao longo da vida foram saberes experienciais quando considero o “saber⁷” como um conhecimento/formação adquirida a partir de um acontecimento vivido.

Entendendo a importância dos saberes docentes, compreendi durante a minha itinerância na academia que além dos conhecimentos sobre química precisava também de uma formação sobre os saberes pedagógicos, desde então, observei uma necessidade me (auto)formar, ao ressignificar as experiências que ocorreram durante a minha vida enquanto professora e buscar constantemente uma formação.

Sendo assim, Maria afirmou que as suas experiências formativas possibilitaram as concepções sobre ser uma professora formadora dentro do curso de graduação:

Essas experiências formativas, elas me possibilitaram ter uma compreensão maior hoje sobre, enquanto professora formadora dentro de um curso. Contribuíram muito para se valorizar cada vez mais a área de ensino dentro do curso, porque a gente sabe que no curso de Química, esses cursos mais de exatas, existe uma valorização maior da Química aplicada, das outras áreas mais específicas do conhecimento e não uma valorização muito maior do ensino de Química, até porque o ensino de Química é uma área muito recente, que ela está se expandindo e crescendo. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Enquanto professora-formadora, Maria reflete que apenas algumas disciplinas obrigatórias eram da área de ensino de química com poucas discussões sobre formação de professores(as) e uma valorização com relação às outras subáreas da química. Sendo assim,

⁷ Adquirir conhecimento sobre algo ou alguém.

percebe-se ainda que “os cursos de licenciatura em química apresentam-se com perfis próximos aos do bacharelado, não propiciando conhecimentos e prática necessários para a atuação do docente em sua profissão” (Carvalho et al, p. 2018). Alguns estudos ainda constataam que o currículo do curso de licenciatura em química se assemelha ao de um bacharelado e que muitos professores(as) da graduação são bacharéis ou sendo licenciados(as) escolhem outras áreas da química que não seja a área de ensino.

A formação de professores(as) de Química passou por obstáculos que aconteciam ao modo como os cursos de licenciatura estavam estruturados, o qual “muitos dos dilemas da formação de professores de Química decorrem do modelo curricular dominante, apendicular ao bacharelado” (Gauche et al, 2008, p. 29), priorizando uma formação voltada para os conhecimentos científicos em detrimento da construção do conhecimento pedagógico essenciais ao professor(a) que contribuíram para as fragilidades na qualidade do ensino de química.

Para tanto, a formação de professores(as) de Química deve ir além de uma formação pensada em conteúdos mais voltados para o bacharelado, é necessário pensar o curso como uma licenciatura, um curso que forma professores(as) de química.

Ainda na época como graduanda em Licenciatura em Química observava que era um curso recente aqui na cidade de Feira de Santana e com pouca visibilidade, portanto, uma quantidade reduzida de acadêmicos conseguiam concluir o curso em cada semestre. Alguns aspectos observados por mim influenciaram nessa redução como: a proposta curricular no ano de 2019, a dinâmica de alguns/algumas professores(as) e a demanda de algumas disciplinas.

A licenciatura tem como objetivo formar professores(as) para obter o título de licenciado(a) em uma área específica do conhecimento e durante a sua formação o licenciando tem a oportunidade de discutir a relação entre professor(a), estudante, escola e toda a comunidade escolar, algo que está sendo reconhecido no curso de Licenciatura em Química.

Com as novas propostas curriculares, especialmente para o curso de Licenciatura em Química houve uma valorização das disciplinas da área de educação por se tratar de um curso de graduação que forma professores(as) de química, sendo assim, os(as) licenciandos(as) passaram a ter uma aproximação maior com a docência e o ambiente escolar.

Quando estava em processo de finalização da graduação, estudava para ministrar aulas na escola, era uma professora que priorizava a minha formação sobre os aspectos específicos da disciplina sem entender a importância dos aspectos pedagógicos, como afirma Josso (2004, p. 38) “o conceito de formação se enriquece com práticas pedagógicas”, sendo

assim, são práticas importantes para o processo educativo e precisam ser aprofundadas se tornando um movimento que potencializa a formação do(a) professor(a).

Confesso que esse certame era dialogado com mais ênfase nas disciplinas de estágio supervisionado na graduação e a formação pensada nessa perspectiva mais pedagógica era discutida por professores(as) da área de ensino de Química. Sendo assim, concordo com Gauche et al (2008, p. 29) quando afirma que “a formação do professor de Química deve incorporar o desenvolvimento de habilidades para a realização de reflexões sobre a prática pedagógica”. A formação do(a) professor(a) de Química precisa contemplar, portanto, o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica e os desafios que permeiam o ensino de química.

Pensando nesse movimento enquanto professora de química e nas experiências na sala de aula, concordo com Larrosa (2014) quando destaca que a experiência é o que me acontece e que ao me acontecer, me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser e a minha personalidade. Considero que os acontecimentos durante a minha itinerância como professora transformaram e constituíram a minha personalidade ao passar por momentos de reflexão sobre a professora que queria me tornar e, para isso, precisei fazer um movimento de mudança e de (re)constituição por meio da minha prática e na relação com o outro.

A experiência acontece nas relações entre as pessoas, para Gomes e Paim (2021, p. 39), “é um processo que ocorre no entre-nós e que ganha sentido na singularidade, pois é personalizada”, as experiências ao longo da vida é singular, de certa forma, podendo experienciar de forma individual e por meio das experiências compartilhadas com outras pessoas.

A professora-formadora Maria reconhece as suas experiências de vida como formativas, uma vez que, para Anjos e Santana (2012), a experiência faz o sujeito produzir, realizar, executar, são ações provocadas por uma experiência, uma vivência que o sujeito alcança algo, se projeta, se lança por um fazer que ao ser operacionalizado, inventa, (des)constrói, cria, experienciar nesse sentido seria entregar-se, envolver-se. A experiência não é algo passivo, mas um processo ativo que mobiliza o sujeito a agir e passar por processo de transformação e construção de si.

A minha trajetória de pesquisa, de extensão e formação ao longo da minha trajetória acadêmica, ela me possibilitou ter um olhar mais de defesa para a área de Ensino de Química e como, por exemplo, o currículo dentro do curso de Licenciatura em Química poderia estar mais voltado para essa formação de professores em Ensino de Química. Então, sempre quando tem as

propostas curriculares junto com o grupo, estou sempre defendendo como podemos melhorar as disciplinas da área de Ensino de Química. Então, elas me possibilitam isso, me possibilitam também, ao longo da minha trajetória, ter uma visão mais política, curricular, das políticas da formação de professores, às mudanças que nós tivemos com o BNCC, na LDB, entre outros documentos. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Estar mais atenta a essas discussões, me possibilitou vários conhecimentos específicos, sobre saberes docentes, identidade docente, formação de professores, saber da experiência, avaliação da aprendizagem, discussões mais gerais na perspectiva Freiriana. Então, são linhas que eu acabei me identificando e que eu sigo muito ao longo da minha trajetória, além da parte mais específica de Ensino de Química, que são as estratégias e abordagens mais específicas na área de Ensino de Química, a questão do uso da experimentação, a questão da educação CTS, a questão dos momentos pedagógicos, a questão da linguagem no Ensino de Química, a questão das representações no Ensino de Química, os modelos na área de Ensino de Química. Então, são conhecimentos que você vai adquirindo que te possibilita ter uma visão mais aprofundada do que é ensinar e do que é a formação de professores. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Logo, a experiência formativa para Anjos e Santana (2012, p. 16) “se configura como um processo de aprendizado que se realiza nas relações intersubjetivas vivenciadas pelo indivíduo”, isto é, um processo que ocorre na interação com entre sujeitos que compartilham experiências, vivências, significados e sentidos.

Estas reflexões ocorrem por meio da troca, da construção compartilhada, dos atravessamentos nas interações com outras subjetividades e olhares sob outras perspectivas. “Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades” (Josso, 2004, p. 38). A formação é relacional e conhecer outras subjetividades constituem um processo formativo, o qual são partilhadas experiências por meio da interação com o outro.

Considerando as interações coletivas, a professora-formadora Maria também se identificava com a experimentação na sala de aula, isto é, com os experimentos de química. São momentos o qual é possível tornar a aula dinâmica e interativa e que sempre encantou não apenas ela, os(as) estudantes em geral das escolas e das universidades adoram participar de eventos com experimentos ou colocar um jaleco para se sentir um(a) cientista.

Sendo assim, “as aulas experimentais são componentes fundamentais para a construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem” (MERÇON, 2003, p. 4). São atividades que desenvolvem o ensino-aprendizagem incentivando as(os) estudantes a vivenciarem a teoria-prática, despertando a curiosidade, promovendo o pensamento crítico, o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a autonomia entre eles(as).

Para muitos, é uma forma para compreender melhor os conteúdos de química, são momentos interativos e coletivos, incentivam as(os) estudantes estudarem o conteúdo e o que será feito, dialogam com a(o) docente e com os colegas, geram muitas movimentações na sala de aula e na própria escola quando vão em busca de algum material ou quando precisam de alguma informação.

As aulas experimentais são propostas que podem contextualizar “os conteúdos químicos e suas aplicações tecnológicas nos âmbitos social, histórico, político e ambiental” (MERÇON, 2003, p. 4), sendo assim, essas propostas articuladas aos conteúdos de química podem ser contextualizados com situações-problema do cotidiano da(o) estudante como, por exemplo, a degradação de construções históricas e a chuva ácida.

A possibilidade da compreensão do(a) estudante é maior por se tratar de um tema transversal e multidisciplinar, isto é, um tema que proporciona uma integração do conhecimento ao envolver um aspecto histórico contextualizado com um assunto específico de química, a chuva ácida.

Dessa forma, existem várias alternativas que podem ser dialogadas nas aulas de química para facilitar o aprendizado na sala de aula, uma delas é a articulação entre a contextualização do conteúdo de química e a experimentação. Para a professora-formadora Maria, a sua participação em outros eventos em contato com profissionais da área são importantes para se manter constantemente atualizada e aprender através da partilha do conhecimento.

A participação em eventos, eu gosto muito de participar de eventos, ter contato com outros pesquisadores, formadores. Então, isso possibilita muito a gente ampliar o que é que está se desenvolvendo em outras universidades, o que é que está se pesquisando, o que é que está estudando na área de ensino, teorias que vão surgindo novas, relações teóricas que vão surgindo. Eu procuro estar sempre atualizada das discussões sobre a formação. Então, dar uma visão da continuidade da profissão docente, porque na hora que a gente termina a graduação, a gente não está pronto, pelo contrário, a gente só está iniciando a nossa trajetória enquanto professora. Quando segui a carreira acadêmica, foi quando eu percebi que ser professora também está sempre aprendendo constantemente. Então, a gente está sempre aprendendo coisas novas, lendo teóricos novos, vendo abordagens novas, aprendendo com as experiências em sala de aula. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Reflexiono nesta narrativa sobre o movimento de Maria ao participar de eventos para se apropriar do conhecimento, então penso como a docência pode fazer nós transcendemos e concordo com hooks (2013, p. 21), “ensinar é um ato teatral, um aspecto do nosso trabalho que proporciona espaços para mudanças, a invenção e as alterações espontâneas”. A docência

nos convida a entrar em um espaço de movimento que pode tornar possível uma reflexão de nós professores(as) mudarmos até mesmo traços particulares ao ir para eventos, participar de grupos de pesquisa, compartilhando o conhecimento dentro de espaços que discutam sobre formação, abordagens, saberes e todos os aspectos que envolvem a prática docente, desde os aspectos pedagógicos até os contextos sociais, emocionais e institucionais que influenciam o ensinar.

A professora-formadora Maria destaca que nos espaços de experiências a relação entre professor(a) e estudante é importante para a escolha profissional:

Eu trabalhei em três instituições diferentes, nesses espaços de experiências, a relação professor-aluno, é um eixo muito forte para a minha escolha profissional. Eu vejo os alunos aprendendo, vejo eles se desenvolvendo, vejo eles seguindo a carreira acadêmica, sabe? E saber que a forma, talvez, como eu abordei um conteúdo, como eu discuti, de alguma forma, incentivam alunos a gostarem da química. Isso me motivou ao longo da minha trajetória e, de alguma forma, também me incentivou a continuar tanto com a docência quanto a área de ensino. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

A relação professor(a) e estudante é importante para a sua prática, apontando para uma concepção de ensino que prioriza o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes, destacando a influência dessa relação no interesse pela disciplina Química e na escolha de percursos acadêmicos. Para Freire (1996, p. 37):

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.

A alegria está relacionada à motivação de aprender e ensinar, ao afeto, à confiança do(a) professor(a) e estudante trabalharem juntos(as) por meio do diálogo, em que todos(as) são sujeitos ativos que buscam novos sentidos ao problematizar e superar os desafios cotidianos.

O comprometimento de Maria apresenta um vínculo afetivo com a docência, o qual há um reconhecimento do(a) estudante que aprende, que se interessa e que cresce, tornando um processo motivacional para a permanência e envolvimento de Maria com a área de ensino. Essa motivação com a docência surge na esperança e Freire (1996, p. 37), destaca essa busca quando afirma que “Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança”. O ser humano, por sua vez, é um ser inacabado, ou seja, nunca está totalmente formado, somos seres em

constante processo de construção, então, um ser que está consciente da própria incompletude precisa buscar a esperança e acreditar que a mudança e a transformação são possíveis.

Para tanto, Maria destaca a importância da reflexão a respeito do processo de aprendizado diante dos desafios na docência e que estar nessa posição como professora requer uma constante autoavaliação:

Desafios têm, sempre tem com a docência. Nem sempre são flores. Mas, eu hoje vejo o desafio também como uma etapa de reflexão do que eu posso estar aprendendo com aquilo. Eu sei que, dentro da docência, a gente faz um planejamento, faz uma atividade e pode não sair como a gente quer. E o fato de não sair como a gente quer, cabe também como uma avaliação. O que eu posso melhorar? Então, por que não saiu da forma como eu queria? Como é que a turma trouxe isso ou reagiu sobre isso? (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Estar na docência, a gente está sempre no processo de autoavaliação, de reflexão, de formação continuada, de apropriação de conhecimentos. Quanto mais você se apropria dos conhecimentos específicos, pedagógicos, profissionais, curriculares, políticos relacionados à docência, mais propriedade você tem para argumentar, para planejar, para autoavaliar, compartilhar a sua experiência e também aprender com a experiência do outro. (Maria, Entrevista Narrativa, 2025)

Dessa forma, Maria também afirmou que a docência é um espaço de constante autoavaliação e reflexão sobre a prática quando dialoga que planejamento que "não sai como o esperado", é um momento para ela que é interpretado não como fracasso, mas como um processo de aprendizado e reflexão sobre a docência. Além disso, Maria afirmou sobre a importância da formação continuada e da compreensão dos saberes docentes como aspectos importantes para a docência.

A compreensão sobre a identidade docente de Maria se apresenta como uma professora-formadora reflexiva e comprometida com a formação pessoal e profissional. Ela reconhece que os desafios fazem parte intrínseca da prática docente, mas, em vez de serem vistos apenas como obstáculos, são ressignificados como oportunidades de aprendizagem e crescimento. Para Freire (1996, p. 41), "*mudar é difícil mas é possível*", essa perspectiva se alinha a concepções de docência como prática reflexiva, a qual o erro ou a falha não é um fim, mas um ponto de partida a transformação que embora seja desafiadora, é possível e as dificuldades envolvidas no processo de mudança reforça a importância da construção de novas compreensões.

Respondendo a questão "Podemos ser professoras de química?", eu, enquanto professora de química e pesquisadora na área de Educação, digo que sim, nós mulheres com todos os direitos que foram conquistados por meio da luta e resistência, podemos ser

professoras de química e acredito por meio das narrativas das professoras-formadoras Maria, Antonieta e Susan que as questões de gênero não impedem de nós mulheres estarmos inseridas no espaço científico, o qual foi construído para indivíduos aceitos socialmente.

As minhas narrativas e as de Maria se encontram em relação à esperança, à mudança na educação e ao pensar o(a) professor(a) como agente transformador(a) e a professora-formadora Susan, por sua vez, expressa concepções semelhantes quando afirmou que:

Com relação ao aspecto de concepções sobre a formação de professores de química, o(a) professor(a) de química, na minha concepção é um agente não só de transformação no sentido educacional, mas também no sentido social esse processo do ser professor(a) e da formação de professores(as), são muito importantes desde que a gente pense a educação como uma ferramenta de transformação. (Susan, Entrevista Narrativa, 2025)

Essa ferramenta de transformação é para mostrar que enquanto professora, tenho o grande papel e a possibilidade de desempenhar transformações no contexto social e também é uma forma de mostrar para os(as) licenciandos(as) que estão no curso de licenciatura, que a química vai para além de teorias de fórmulas e de conceitos o ser professor(a) de química. (Susan, Entrevista Narrativa, 2025)

Para Susan, o(a) professor(a) de química atua no campo educacional e social que se compromete com a construção de uma sociedade autônoma, crítica e consciente. Esse posicionamento compreende que o conhecimento químico pode ser articulado com a realidade dos(as) estudantes e que o(a) professor(a) de química precisa pensar a educação como uma ferramenta potente de transformação social. Nesse contexto, o(a) professor(a) precisa pensar como Dal'Igna (2023, p. 87), “Não é possível vir ao mundo sozinho. Envolver-se com alguém, como professora, significa estabelecer uma relação que permite vir ao mundo. Ao ensinar, podemos perturbar o pensamento e a ação de nossos alunos e alunas para desafiá-las”. A formação humana não acontece de forma isolada, acontece principalmente na relação com o outro.

No contexto do ensino, envolver-se com os(as) estudantes significa criar vínculos que possibilitam a construção de sentido, o(a) professor(a) pode provocar deslocamentos no modo como os(as) estudantes pensam e agem, desafiando-os(as) a refletir criticamente sobre suas experiências e conhecimentos por meio da contextualização dos conhecimentos de química.

Para Scafi (2010), contextualizar o ensino significa aproximar os conteúdos trabalhados em sala de aula da realidade dos(as) estudantes. Além de pensar a educação como um processo social, a formação do(a) professor(a) de química para continua com a

necessidade de contextualizar os conteúdos de química ao articular uma reflexão crítica sobre a ciência, a sociedade e a educação, preparando o(a) estudante para atuar de forma ética, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade.

A concepção inadequada sobre a Química como uma disciplina inacessível pode estar relacionada tanto à precarização da formação dos(as) professores(as) e quanto a sua própria ação em querer mudança de ensino ao se aprofundar nas novas metodologias, realizar experimentações, contextualização dos conteúdos, práticas que despertam o interesse, facilitam a aprendizagem e mostrem para os(as) estudantes que a química está inserida na realidade deles(as).

As instituições de ensino precisam investir na formação dos professores(as) de química, esse é o primeiro ponto e o segundo é o(a) professor(a) de química tomar essa iniciativa para a mudança e compreender que a formação não ocorre apenas com as certificações, mas também nas distintas situações que a docência nos apresenta.

Dessa forma, a professora-formadora Susan destaca que a formação de professores(as) química precisa ser dialogada para proporcionar ao público e aos leitores uma nova concepção da disciplina de química nas escolas e nos cursos de graduação na área Química.

Formações atreladas a questão de química devem ir para além dessas concepções que a gente tem enraizadas no nosso contexto social, pois quando você pergunta para qualquer pessoa o que é química ou o que a química desenvolve, a gente sempre tem uma imagem muito negativa às vezes atrelado a questão dessa química como um todo e isso é um dos desafios maiores do(a) professor(a) que é justamente disseminar uma concepção diferente a respeito dessa questão da química e eu falo do professor(a) não só no contexto da universidade, mas também no contexto da educação básica. (Susan, Entrevista Narrativa, 2025)

A reflexão estereotipada e enraizada na sociedade sobre a química é negativa e Susan afirmou que ao questionar alguém sobre a química, surgem respostas associadas a riscos ou perigos com concepções distorcidas e que reforçam o afastamento dos(as) estudantes em relação à disciplina ou à área.

Susan destaca que um dos grandes desafios do(a) professor(a) na universidade e na educação básica, é ressignificar a imagem da Química, apresentando-a como uma ciência que sugere contribuições relevantes nas áreas da saúde, da tecnologia, do meio ambiente e outras áreas do cotidiano. Para Arroio et al (2006, p. 173):

A maneira como a Química é abordada nas escolas pode ter contribuído para a difusão de concepções distorcidas dessa ciência, uma vez que os conceitos são apresentados de forma puramente teórica (e, portanto, entediante para a maioria dos alunos), como algo que se deve memorizar e que não se aplica a diferentes aspectos da vida cotidiana.

A forma como os conteúdos de química são ensinados na educação básica, em alguns casos favorecem a disseminação de concepções incorretas sobre a disciplina, pois os conteúdos são expostos de forma teórica com abordagens que enfatizam a memorização de conteúdos, fórmulas e elementos químicos sem apresentar a relevância para a vida cotidiana. Para Arroio et al (2006, p. 173), “verifica-se a necessidade da utilização de formas alternativas relacionadas ao ensino de química, com o intuito de despertar o interesse e a importância dos conceitos químicos presentes nos currículos escolares”. É necessário dialogar sobre os métodos de ensino que incentivem os(as) estudantes e apresentem a importância dos conteúdos de química estudados na educação básica para vida.

Sendo assim, há uma necessidade na formação de professores(as) de química diálogos e a problematização sobre essas concepções em relação à disciplina de química na educação básica como um espaço em que o conhecimento científico começa a ser compreendido de uma forma minuciosa.

É importante, portanto, pensar e problematizar a química como resultado de um movimento histórico. A professora-formadora Susan destaca sobre o objetivo da formação de professores(as) de química no contexto social:

A formação de professores(a) de química tem como objetivo desenvolver uma visão muito mais crítica a respeito da química uma visão que mostre que a ciência é histórica, crítica e filosófica e que o desenvolvimento da química perpassa por uma série de fatores que estão influenciadas diretamente pela questão social, pela questão capitalista. (Susan, Entrevista Narrativa, 2025)

Esse processo da química como um todo é justamente com esse objetivo do já está posto no nosso contexto social e da necessidade de criar concepções enraizadas e ricas em criticidade, atreladas a esse processo da química então ser um professor de química é a formação de professores(as) deve estar muito atrelada a esses contextos de pensar mesmo não só educação como a construção social, mas também entender que a química é fruto de um movimento histórico de formação, é fruto de um movimento histórico de influências externas que ditam diretamente a construção de determinados conhecimentos e de determinadas concepções. Ter uma criticidade pra problematizar essas questões é muito importante quando a gente pensa nesse processo da química. (Susan, Entrevista Narrativa, 2025)

A professora-formadora Susan afirmou que a formação de professores(as) de Química deve ir além do conhecimento específico da área, defende uma abordagem crítica, histórica e filosófica da ciência.

Ao destacar que o desenvolvimento da Química está diretamente influenciado por fatores sociais e pela lógica capitalista, Susan propõe uma ruptura com a visão tradicional da

ciência como algo objetivo ou desvinculado de valores. Essa concepção crítica valoriza a contextualização do conhecimento científico e reconhece as descobertas, as aplicações e inovações em diversos contextos. Para Giroux (1997, p. 158):

Existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia, e também a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Diante dos desafios sociais contemporâneos, torna-se indispensável defender a educação básica como espaços para a preservação da democracia. Além disso, é essencial valorizar professores(as) como intelectuais transformadores que atuam de forma reflexiva e comprometida para a formação de sujeitos autônomos na sociedade.

Essa perspectiva crítica contribui para a formação de professores(as) de química que dialoga nos espaços formativos sobre o(a) professor(a) como agente transformador; a desconstrução de estereótipos negativos sobre a Química; a importância de uma formação docente crítica, histórica e contextualizada; o reconhecimento da Química como uma ciência influenciada por fatores sociais e econômicos e o compromisso do(a) professor(a) com a transformação da percepção social da ciência. Para Dal' Igna (2023, p. 93):

Para superar os limites físicos e emocionais que cerceiam as nossas vidas - e superar também nossos destinos docentes tristes e trágicos -, precisamos ser corajosas, persistentes e pacientes para: enfrentar as ameaças à democracia, à docência e à pesquisa em educação; questionar todas as formas de desumanização que encontramos na escola e na universidade hoje; nos posicionar como docentes de outro modo. Precisamos ter coragem de assumir nossas ancestralidades docentes para discernir, selecionar, filtrar, interpretar, interrogar os pensamentos dogmáticos e as pedagogias colonizadoras que nos fazem esquecer que somos capazes de criar, que somos capazes de ensinar, que somos capazes de desobedecer e de mudar nossos destinos como mulheres, filhas, mães, esposas - e professoras!

Nós, professoras de química, precisamos reconhecer e valorizar nossas raízes pedagógicas para analisar criticamente os discursos autoritários, colonialistas e patriarcais que negam o nosso conhecimento para ensinar, criar, desobedecer e transformar a nossa itinerância na educação.

Pensando nesse reconhecimento, na valorização das raízes pedagógicas e na transformação que precisa ocorrer no ensino de Química, as narrativas com relação à formação de professores(as) de química, o qual destaca-se que os espaços de formação de professores(as) de Química revelam um diálogo crescente acerca das limitações impostas pela racionalidade técnica que permeia a estrutura dos cursos de licenciatura. Esse cenário

evidenciou a necessidade da ressignificação dos processos formativos, que devem valorizar a concepção crítica, reflexiva e profissional do ensino, fortalecendo a identidade do(a) professor(a) enquanto agente transformador(a) da educação.

A reflexão sobre a concepção Freiriana de educação evidenciou a necessidade de superar o modelo tradicional da “educação bancária”, que reduz o processo de ensino-aprendizagem à mera transmissão passiva de conhecimentos. Conforme destacado pela professora-formadora Antonieta, enfatiza que educar consiste na transmissão do conhecimento e do patrimônio cultural e intelectual construído pela humanidade. Ensinar, portanto, não é transferir conteúdos, mas criar condições para que o(a) estudante construa seu próprio conhecimento de forma ativa e reflexiva, protagonizando seu processo formativo.

Nesse sentido, a docência é uma prática ética, política e transformadora, que exige do(a) professor(a) compromisso com a escuta, a reflexão e a adaptação das práticas pedagógicas para responder às necessidades dos(as) estudantes. A formação de professores(as) de química precisa romper com os modelos tecnicistas que ainda predominam e que dificultam a valorização da profissão docente.

Assim, o desafio para os cursos de licenciatura em Química é promover uma formação que prepare docentes capazes de protagonizar a construção coletiva do conhecimento e de atuar de forma comprometida com a transformação social.

A itinerância da professora-formadora Maria evidenciou uma perspectiva de formação docente por meio da experiência, na escuta sensível e na reflexão crítica sobre a identidade profissional reafirmando a importância de reconhecer os percursos individuais como constitutivos do ser docente, valorizando as questões emocionais, sociais e identitárias que permeiam o fazer pedagógico.

Sua experiência na academia demonstra um compromisso com a construção coletiva do conhecimento docente e com a criação de espaços de escuta, escrita e reflexão que potencializam a formação continuada compreendendo a docência como um processo em constante (re)construção. Sendo assim, Maria reforça que formar docentes é um movimento permanente de aprender, desaprender e ressignificar.

Diante das reflexões apresentadas, compreende-se que a formação docente, especialmente na área de ensino de química, sugere uma articulação constante entre saberes diversos, construídos tanto na formação acadêmica quanto nas experiências de vida.

As contribuições teóricas de autores como Tardif (2005), Pimenta (1996), Cunha (2010), Josso (2004), Delory-Momberger (2006) e Macedo (2015) reforçam a concepção de

que os saberes docentes são múltiplos, heterogêneos e interdependentes. Eles não se limitam ao saber-fazer técnico, envolvem também aspectos subjetivos, relacionais, culturais e ético-políticos, mobilizados no cotidiano escolar e no exercício reflexivo sobre a prática pedagógica. A noção de saber experiencial, em especial, evidencia que a docência se constitui no entrelaçamento entre o que se vive e o que se pensa, entre o fazer e o ser, em um processo contínuo de formação.

Assim, torna-se evidente que os espaços formativos não são definidos, estão em todo e qualquer contexto que o(a) professor(a) está inserido. São espaços de escuta, de partilha e de ressignificação das experiências possibilitando a construção de sentidos sobre o ser docente.

Na formação de professores(as) de Química é preciso considerar a complexidade da docência, o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes, em suas diversas formas, promovendo um processo formativo contínuo e comprometido com a realidade educacional e social de professores(as) transformadores(as).

É nesse contexto que emerge a necessidade de se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, de modo a garantir uma formação com os conhecimentos específicos da área e os saberes pedagógicos, valorizando principalmente o ensino de Química. Essa compreensão implica em reconhecer a docência como prática social e histórica, incentivando o(a) professor(a) um constante movimento de reflexão crítica sobre sua prática e seus saberes. A valorização das aulas experimentais, o engajamento com as discussões sobre currículo e políticas públicas e o compromisso com a formação continuada, reforçam as mudanças que precisam ocorrer no curso de graduação.

As concepções de Maria por meio das experiências formativas reafirmaram a necessidade de uma formação docente que articule teoria e prática, conhecimento específico e saber pedagógico, experiência e reflexão, para a construção de uma formação humana, dialógica e transformadora.

A perspectiva de Susan fortalece o entendimento do(a) professor(a) como um agente de mudança, cuja atuação deve estar orientada pela esperança, pela criticidade e pelo desejo de contribuir com a educação.

A desconstrução de estereótipos associados à Química e a superação das concepções negativas que ainda persistem sobre a disciplina requerem, por um lado, investimentos institucionais na formação inicial e continuada de professores(as) e, por outro, uma postura docente ativa e reflexiva, que reconheça a importância de se reinventar diante dos desafios do ensino.

Nesse sentido, a Química, muitas vezes vista como inacessível ou distante da realidade dos(as) estudantes, pode e deve ser apresentada como uma ciência presente no cotidiano. Para isso, é necessário modificar as práticas pedagógicas tradicionais centradas na memorização e investir em abordagens que promovam a contextualização, a experimentação e o diálogo entre ciência, sociedade e educação.

Compreender a Química como uma construção histórica, crítica e social é essencial para ressignificar sua presença na formação docente e na educação básica. A partir das reflexões da professora-formadora Susan, evidencia-se que o ensino de Química deve romper com visões tecnicistas da ciência, assumindo uma postura que reconheça os fatores sociais, políticos e econômicos que influenciam na construção do conhecimento científico. Para Susan, a formação de professores(as) de Química precisa ser pautada por uma abordagem que valorize a historicidade da ciência.

Ao pensar o(a) professor(a) como um(a) intelectual transformador(a), reforça-se a importância de uma prática docente comprometida com a democracia, com a justiça social e com a formação de sujeitos críticos. A partir dessa perspectiva, ensinar Química é também promover a leitura crítica do mundo e contribuir para a construção de uma educação que questione, desnaturalize e desconstrua discursos hegemônicos que silenciam e desumanizam.

É preciso, portanto, coragem pedagógica para desobedecer às lógicas colonizadoras que negam o papel ativo do(a) professor(a) e do(a) estudante na construção do conhecimento como afirma Dal'Igna (2023). A construção de uma formação docente é um caminho necessário para que professoras e professores de Química possam se reconhecer como agentes transformadores da realidade educacional e social. Romper com estereótipos negativos da disciplina e compreender a ciência como resultado de contextos históricos, sociais e econômicos é um passo para ressignificar tanto o ensino de Química quanto o papel do(a) docente na sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de realizar pausas e reflexões, retomando os interesses da pesquisadora, o percurso e os caminhos trilhados ao longo desta jornada. Trata-se de uma etapa ao pensar nas escolhas metodológicas e o diálogo estabelecido com os(as) autores(as), reconhecendo a pesquisa como uma aventura intelectual que se (re)constrói na articulação entre teoria, prática e experiência.

Um dos processos que esse estudo me proporcionou foi o reconhecimento enquanto mulher negra e a resistência que nós professoras de química precisamos ter nos diferentes espaços em que somos submetidas ao silêncio. O processo de silenciamento muitas vezes nega quem verdadeiramente somos e o que pretendemos ser daqui para frente. Portanto, apresentei neste estudo com orgulho e comprometimento como um espaço de reflexões de mulheres por meio das entrevistas narrativas que se preocuparam com os desafios que permeiam a docência na área de ensino de química.

Neste estudo foram apresentadas como aconteceu a escolha pela docência na área de ensino de química das professoras-formadoras que constituem o Curso de Licenciatura em Química da UEFS por meio das histórias de vida e experiências formativas. Dessa forma, foram compartilhadas as contribuições de autores(as) como Josso (2006), que apresenta as histórias de vida como aspectos únicos da nossa existência que favorecem o autoconhecimento, ampliam a compreensão do mundo e das relações, estimulam a busca por sentido e fortalecem nossa capacidade de observar e interpretar a realidade. Com a concepção por Larrosa (2014) que a experiência é o que me acontece e que ao me acontecer, me transforma, me constitui e me faz como sou, e com Macedo (2015), o qual as experiências formativas, em sua complexidade e imprevisibilidade, revelam a intrínseca conexão entre o indivíduo, a sociedade e a cultura.

O estudo teve como objetivo geral compreender como as histórias de vida e as experiências formativas das professoras-formadoras do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Feira de Santana mobilizaram para a sua escolha pela docência.

Dessa forma, é uma pesquisa (auto)biográfica que foi dialogada com Delory-Momberger (2012), ao compreendê-la como um método que se abre para um campo de possibilidades dos atores sociais se situar e, ao mesmo tempo, compreenderem os processos de construção de si e de suas experiências formativas. Sendo assim, optei por uma abordagem qualitativa de pesquisa com os estudos realizados desde a escrita à ida no campo

ao conhecer as participantes e o contexto da pesquisa, coletar as informações, analisá-las e interpretá-las. Para isso, optei inicialmente por uma pesquisa exploratória como entrada de campo, como dispositivo de pesquisa as entrevistas narrativas e a análise interpretativa-compreensiva de Ricoeur (1976).

Com isso, para a efetivação do estudo, a realização da entrevista narrativa atendeu alguns aspectos que foram considerados e, por sua vez, nomeados como eixos. O eixo 1 apresentei a escolha pela docência em Química; o eixo 2, a docência na área de ensino de química e o eixo 3 as compreensões sobre formação de professores(as) das professoras-formadoras.

A partir das entrevistas narrativas realizadas em campo e mediante as análises interpretativa- compreensiva e nas reflexões acerca do objetivo geral e da pergunta de pesquisa, a saber: Como as histórias de vida e as experiências formativas das professoras-formadoras do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Feira de Santana influenciaram na escolha pela docência na área de ensino de Química? Diante das narrativas das professoras-formadoras foi possível perceber que as histórias de vida e as experiências formativas influenciaram a escolha pela docência na área de ensino de química por meio dos acontecimentos que marcaram, isto é, as experiências ao longo da vida. Nas entrevistas narrativas foram apresentadas as experiências formativas na relação com o(a) outro(a) e no meio social como uma oportunidade de contribuição para essa escolha durante o processo de formação e de resignificação enquanto professoras.

Destaca-se a singularidade nas itinerâncias formativas das professoras-formadoras no contexto das suas histórias de vida e experiências formativas. Com a professora-formadora Maria começou com os acontecimentos durante a infância que foi se intensificando durante as experiências formativas como licencianda e como professora do curso de graduação nos espaços formativos. Para a professora-formadora Antonieta aconteceu com as experiências que proporcionaram a afinidade com a disciplina de química, o incentivo de professores(as) na educação básica e nos programas e projetos de pesquisa voltados para a área. A professora-formadora Susan fez a escolha pela docência em química inicialmente pelo incentivo de uma professora que ensinava a disciplina de química na educação básica e se sentiu realizada com a área de ensino de química por meio das experiências formativas durante o curso de graduação.

Portanto, por meio da análise interpretativa-compreensiva da narrativa das três professoras-formadoras foram evidenciadas que as histórias de vida e as experiências

formativas ao longo da vida mobilizaram também o diálogo sobre a formação de professores(as) de química ao pensar que a escolha pela docência em química requer um aprofundamento devido à sua complexidade.

Mediante estudo, reflexionou-se sobre a importância da formação de professores(as) de química como um aspecto que precisa ser dialogado no Curso de Licenciatura em Química da UEFS ao considerar a contribuição da área para a humanidade, a prática docente na sala de aula, as disciplinas da área de ensino de química do curso, os projetos e programas ofertados pela universidade. Essa reflexão aponta para a urgência de repensar estratégias pedagógicas, currículos e políticas institucionais que assegurem uma formação crítica e contextualizada para transformar a realidade da educação básica. Nesse sentido, é fundamental promover espaços de diálogo entre universidade e escola, valorizando as experiências docentes e os saberes construídos coletivamente.

Sendo assim, esse estudo contribuiu para evidenciar as histórias de vida e experiências formativas na construção da identidade docente e para fomentar a voz das professoras-formadoras que possibilitou a valorização das experiências individuais como aspectos essenciais para compreender as escolhas profissionais e os sentidos atribuídos à docência. Dessa forma, é preciso reafirmar a necessidade da formação e da resignificação do(a) professor(a) de química com um sujeito que pensa a sala de aula como um espaço de mudança da realidade dos(as) estudantes.

Esse estudo possibilitou problematizar sobre a formação de professores(as) de química, licenciandos(a) em Química e a sociedade de modo geral ao compreender a química como uma área que apresenta diversos benefícios no nosso contexto.

A valorização das histórias de vida e as experiências formativas foram aspectos fundamentais para refletir sobre a docência dos(as) professores(as) de química. Para os licenciandos, pensar sobre a docência possibilitou o reconhecimento da pluralidade de caminhos e desafios que permeiam a docência e pensar a formação como um processo contínuo na construção de saberes. Sendo assim, esse estudo contribuiu para entender a importância da área do ensino de química no contexto social.

Este estudo evidenciou ainda a importância do reconhecimento das itinerâncias singulares e reafirmou a urgência de repensar a formação dos(as) professores(as) de química. Portanto, a pesquisa apresentada propõe-se como a valorização do diálogo sobre a formação dos(as) professores(as) de química, convocando universidades, escolas e futuros(as) professores(as) a refletirem sobre seus próprios caminhos, suas escolhas e os sentidos que

atribuem à docência em química como uma forma de ressignificá-la.

Dessa forma, conclui-se que as histórias de vida e as experiências formativas das professoras-formadoras são aspectos centrais na ressignificação docente e na escolha pela docência na área de ensino de Química.

Que esse estudo possa inspirar outras reflexões, fortalecer o protagonismo de mulheres, especialmente, as mulheres negras e mães na ciência e na educação, incentivar a formação dos professores(as) de química e o diálogo sobre as experiências formativas em outros espaços para encontrar formas de superar as dificuldades que permeiam a docência na área de ensino de química. A docência para Cunha (2010) é complexa, na área de ensino de química esse grau aumenta devido a sua representação na sociedade, mas apesar dessa sua complexidade Freire (1996, p. 41) nos proporciona a perseverança que a mudança pode acontecer, “*mudar é difícil mas é possível*”, pensemos então a docência na área de ensino de química como um ponto de partida para a (re)construção de novas compreensões.

5. REFERÊNCIAS

- ANJOS, L. S.; SANTANA, M. A. A experiência formativa de educadores em atuação no contexto de uma formação em currículo: implicações do pesquisador enquanto sujeito dialógico. p. 147-167. In: MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; REIS, L. R.; AZEVEDO, O. B. Escritos Formaceanos em perspectiva: Currículo e processos formativos: Experiências, saberes e culturas. EDUFBA: Salvador - Bahia. 2012.
- ANDRÉ, M.E.D.A.; LUDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária (EPU). São Paulo. 1986.
- ARROIO, A. O SHOW DA QUÍMICA: MOTIVANDO O INTERESSE CIENTÍFICO. **Revista Quim. Nova**. Vol. 29. Nº. 1. p. 173-178. 2006.
- BORGES, R. S. Sueli Carneiro. Retratos do Brasil Negro. Selo Negro Edições. São Paulo. 2009.
- BRITO, A. S.; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. Reflexões sobre a formação inicial docente em química a partir de memórias de professores/as. **Scientia Plena**. local, v. 10, n.08, p.1-9, 2014.
- CARVALHO, C. V. M.; BERNARDES, P. O.; SILVEIRA, H. E. PROCESSO FORMATIVO DO DOCENTE EM QUÍMICA: reflexões acerca da relação teoria-prática. V CONEDU (Congresso Nacional de Educação). Recife - PE 2018.
- CONTRERAS, J. A autonomia de professores. Cortez Editora. 2ª edição. São Paulo - SP. 2012.
- CUNHA, M. I. TRAJETÓRIAS E LUGARES DE FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: da perspectiva individual ao espaço institucional. JM Editora e Comercial Ltda. Araraquara: SP; Junqueira&Marin: Brasília - DF. 2010.
- DAL'IGNA, M. C. Nós da docência. Cultural Pimenta. São Paulo. 2023.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Trad: DIAS, M. C. N.; CHAMLIAN, H. C. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. v.32, n.2. p. 359-371. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. de. (Org.) Memória, (auto)Biografia e Diversidade: trabalho de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA. p 43-57. 2011.

DOMINICÉ, P. A Epistemologia da formação ou como pensar a formação. p. 19-38. In: MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; REIS, L. R.; AZEVEDO, O. B. Escritos Formacceanos em perspectiva: Currículo e processos formativos: Experiências, saberes e culturas. EDUFBA: Salvador - Bahia. 2012.

DOMINICÉ, P. Prefácio. p.1. In: DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto. Trad: PASSEGGI, M. C.; NETO, J. G. S. Editora da EDUFRN; PAULUS. São Paulo. 2008.

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 25ª edição. 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17ª edição. 1987.

GALMAN, S. C.; MALLOZZI, C. A. Brincar de Escolinha: relatos de brincadeiras infantis de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e os amanhãs pós-feministas. **Revista Educação & Realidade**. SEÇÃO TEMÁTICA: ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO. Porto Alegre. v. 45. n. 2. 2020.

GATTI, B. A. (2013). A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as licenciaturas. Revista USP, 100, 33-44. Dezembro/Janeiro/Fevereiro. São Paulo. 2013-2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação. Edições UNESCO. Brasília. 2019.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, A. R.; PAIM, A.V.F. O saber da experiência: por favor, não desperdice! Com ele se faz humanos. p.27 . In: MACEDO, R. S. Org: GUERRA, D.de J.JESUS, R. de C. D. P.; PAIM, A. V. F. Currículo, formação, pesquisa e mais-vida em educação. Campinas, SP: Pontes Editores. 2021.

GOMES, K. M. Encontros e espelhos na docência: Os professores da nossa vida para a identificação profissional. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Feira

de Santana. Bahia. 2022.

GOMES, N. L. MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO: RESSIGNIFICANDO E POLITIZANDO A RAÇA. **Revista Educ. Soc.** V. 33. N 120. p. 727-744. Campinas. 2012.

HOOKS, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Trad: CIPOLLA, M. B. Editora WMF, Martins Fontes. São Paulo. 2013. 1ª edição.

HOOKS, b. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

JORDANI, P. S.; BARICHELLO, R.; ARTMANN, C. R.; ECKER, J. S. Fatores determinantes na escolha profissional: um estudo com alunos concluintes do ensino médio da região Oeste de Santa Catarina. **Revista ADMpg: Gestão Estratégica.** Ponta Grossa. v. 7. n. 2. p.25-32. 2014.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. Trad: CLÁUDIO, J.; FERREIRA, J. Cortez Editora. São Paulo- SP. 2004.

LARROSA, J. (2002). Notas sobre experiências e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20- 28, jan./fev./mar./abr.

LARROSA, J. Tremores: Escritos sobre experiência. Trad: ANTUNES, C; GERALDI, J. W. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Editora autêntica. 1ª Edição. 7ª reimp. São Paulo-Belo Horizonte. 2014.

LEMKE, J. L.; Aprender a Hablar Ciência: Lenguaje, Aprendizaje y valores. Paidós: Buenos Aires, 1ª edição. 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018. p.1-112.

LIMA, A. M. F. D.; SANTOS, J. A. S.; PÓVOA, L. G. S.; PINHO, M. J. Identidade docente: Da subjetividade à complexidade. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n.6, p.33078-33092, 2020.

MACEDO, R. S. Etnopesquisa Crítica: Etnopesquisa - Formação. Brasília - DF. Liber Livro Editora. 179 p. 2006.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. Um Rigor outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Educação e Ciências Antropossociais. Editora EDUFBA:

Universidade Federal da Bahia. Salvador-Ba. 2009.

MACEDO, R. S. A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentos. Editora EDUFBA. Universidade Federal da Bahia. Salvador - BA. 2016.

MACEDO, R. S. Compreender/mediar a Formação: o fundante da educação. Brasília - DF: Liber Livro Editora Ltda. 2010.

MACEDO, R. S. Pesquisar a experiência: Compreender/mediar saberes experienciais. Editora CRV. Paraná: Curitiba. 2015.

MINAYO, M.C.S. (2010). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis/R.J: Vozes.

MORIN, E. O método: 3. O conhecimento do conhecimento. Trad: SILVA, J. M. Editora Sulina. 3ª edição. Porto Alegre: Sulina. 2008.

NÓVOA, A. Escola e professores: Proteger, transformar, valorizar. Salvador - Ba. 2022.

NÓVOA, A (Org.); HAMELINE, D.; SACRISTÁN, J. G.; ESTEVE, J. M.; WOODS, P.; CAVACO, M. H. Profissão Professor. In: NÓVOA, A. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora. 2ª Edição. 1999.

NÓVOA, A. & FINGER, M. O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: MS: DRHS: CFAP. 1988.

NÓVOA, A. ESPAÇO ABERTO: Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. v. 27. 2022.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA T; M.; CARRILHO, M. F.; MELO M. J. M.; COSTA, P. L. (2006). Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, E. C. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. EDIPUCRS: Porto Alegre/ EDUNEB: Salvador.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G. ; OLIVEIRA, R. A. M. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. Revista Lusófona de Educação. Núm. 33, p. 111-125 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal. 2016.

PÉREZ, C. L. V. (2006). Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do

GPEPMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, E. C. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. EDIPUCRS: Porto Alegre/ EDUNEB: Salvador.

PÉREZ, C. L. V. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GPEPMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, E. C.. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS. Salvador: EDUNEB. 2006.

PINEAU, G.; LE GRAND, J-L. As histórias de vida. Trad: PASSEGGI, M. C.; BRAGA, E. G. Editora UFRN. Natal-RN. 2012.

PINHEIRO, B. C. S. Descolonizando Saberes: Mulheres Negras na Ciência. Coleção Culturas, direitos humanos e diversidade na educação em ciências. LF Editorial (Editora Livraria da Física). São Paulo. 2020.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. Curso de Licenciatura em Química. Universidade Estadual de Feira de Santana - Bahia. 2020.

RIBEIRO, A. T. HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia. Salvador - Bahia. 2007.

RICOEUR, P. Teoria da Interpretação: O discurso e o excesso de significação. Trad: MORÃO, A. Edições 70, Ltda. Rio de Janeiro. 1976.

SCAFI, F. H. F. Contextualização do Ensino de Química em uma Escola Militar. **Revista Química Nova na Escola**. Contextualização do Ensino de Química. Vol. 32. Nº 3. 2010.

SILVA, J.L.P.B.; FILHO, J.J.A.; FRANÇA, L.R.; SILVA, S.M.T.; SOUZA, A.R.S.; SILVA, C.S.; LIMA, C.; SANTOS, E.S.; FARIAS, E.L.; RIBEIRO, F.J.; SILVA, J.C.; PEREIRA, L.S.; RAMOS, L.C.; SANTOS, L.P.R.; FILHA, M.M.F.; SANTOS, P.N.E.S.; SENA, R.T.; MOREIRA, R.C.O.; SILVA, R.J.; SOUZA, R.S.; GUEDES, R.C.S.; FARIAS, S.J.S. PIBID - Química: um desafio da realidade escolar. p. 97. In: ASSIS, A. S.; SANTOS, A. K. Olhares sobre a docência: Primeiras experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFBA. EDUFBA: Salvador - Ba. 2014.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE DISCIPLINAS SOBRE ENSINO DE QUÍMICA. **Revista Quim. Nova**. Vol. 28. Nº. 6. p. 1123-1133. 2005.

SILVA, W. D. A.; SÁ CARNEIRO, C. C. B. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE

QUÍMICA NO BRASIL: formar para a docência ou para a indiligência pedagógica?. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró**. v. 8. n. 25. 2021.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. EDIPUCRS: Porto Alegre/ EDUNEB: Salvador. 2006.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista educação**. Santa Maria. v. 39. n. 1. p. 39-50. 2014.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. **Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação**. Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018.

STASCXAK, F. M.; SANTANA, J. S.; BARBOSA, T. C. L. A INSERÇÃO E ATUAÇÃO DA MULHER NO MAGISTÉRIO: UM ESTADO DA QUESTÃO. VI CONEDU (VI Congresso Nacional de Educação). Fortaleza - CE. 2019.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 5.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

Universidade Estadual de Feira de Santana. (2023-2027). Plano de Desenvolvimento Institucional. Feira de Santana. Ba.

APÊNDICE 01



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Título da Pesquisa: Podemos ser professoras de Química? Histórias de vida e experiências formativas das professoras do Curso de Licenciatura em Química

Nome da pesquisadora responsável: Karolyne Mota Gomes (karolyneppge2023@gmail.com) (75) 99828-1564)

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Silva do Carmo (mescarmo@uefs.br)

Pelo presente Registro, convido-lhe a colaborar, na condição de participante da pesquisa, intitulada **“Podemos ser Professoras de Química? Histórias de vida e experiências formativas das professoras do Curso de Licenciatura em Química”**, escrita por Karolyne Mota Gomes, Mestranda em Educação e bolsista do Programa de Pós-graduação em Educação pela CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sob orientação da Professora Maria Cláudia Silva do Carmo, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagem – FormarSER, pessoas com quem poderá conversar pelos meios listados no cabeçalho deste documento.

O Comitê de Ética da Universidade Estadual de Feira de Santana é um “colegiado interdisciplinar e independente” (Res 466/2012, VIII.2) criado no intuito de “defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos” (Res 466/2012, VII.2). Você também pode entrar em contato com o órgão para sanar dúvidas do ponto de vista ético, localizado no Módulo I da Universidade, sala MA17, Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte, UEFS, por telefone: (75) 3161-8124, ou via e-mail: cep@uefs.br.

A pesquisa teve como objetivo geral, compreender como as histórias de vida e as experiências formativas das professoras-formadoras do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Feira de Santana influenciaram para a sua escolha pela docência. Sendo assim, os objetivos específicos foram: conhecer as histórias de vida das professoras-formadoras que atuam no curso de Química para o entendimento da escolha de ser professora e sua opção pela área do ensino de Química; identificar nas experiências formativas as implicações sobre a docência no ensino de química; analisar as compreensões sobre formação de professores(as) de química. Essa pesquisa contemplará professores(as) formadores(as) do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Feira de Santana. As itinerâncias formativas que mobilizaram a realizar a pesquisa sobre as histórias de vida de professores (as) que atuam no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS foram decorrentes das experiências durante o processo de formação inicial, isto é, no curso de licenciatura em Química com os(as) professores(as) do referido curso que de algum modo inspiram os licenciandos a desejarem atuar como professores(as) de Química. Para Pérez (2006), narrar a vida, escrever sua autobiografia é um exercício de autotransformação, ao considerar a escrita como uma experiência e como dispositivo de autoconstituição.

Rubrica da pesquisadora responsável	Rubrica da pessoa participante
-------------------------------------	--------------------------------



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Título da Pesquisa: Podemos ser professoras de Química? Histórias de vida e experiências formativas das professoras do Curso de Licenciatura em Química

Nome da pesquisadora responsável: Karolyne Mota Gomes (karolyneppge2023@gmail.com/ (75) 99828-1564)

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Silva do Carmo (mescarmo@uefs.br)

Portanto, será o momento em que as participantes passam pela experiência de lembrar a sua trajetória de vida, refletir sobre suas ações e se auto-constituir como indivíduos.

Para a coleta de dados, será aplicado um questionário como pesquisa exploratória com as professoras do curso de Licenciatura em Química da Universidade, o qual, no processo de recolhimento de informações, será utilizado como recurso na Plataforma do Google Forms. As perguntas são relacionadas a sua experiência e percepções sobre o curso, as aulas e seu processo formativo. Portanto, o questionário poderá ser respondido de forma remota com uma estimativa de tempo de sete dias que será disponibilizado pela participante de pesquisa para o preenchimento deste instrumento de pesquisa. As perguntas não são obrigatórias. O material será guardado, por um tempo de cinco anos, nos arquivos do Google Drive e haverá os cuidados éticos com o ambiente virtual, pois o e-mail da pesquisadora é pessoal. Também serão realizadas as entrevistas narrativas com as professoras como dispositivo de pesquisa, o qual acontecerão de forma presencial numa sala a ser fornecida pelo campus da Universidade Estadual de Feira de Santana. A entrevista narrativa ocorrerá de forma individual com uma estimativa de tempo de 30 a 45 minutos.

Você terá todas as explicações que quiser sobre a pesquisa, considerando, para isso, suas peculiaridades, e é seu direito a recusa em participar da mesma, a qualquer momento. Ademais, você poderá expressar seus receios ou dúvidas durante o processo, a fim de evitar qualquer imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura. As informações sobre a pesquisa serão transmitidas de forma acessível e transparente para que você possa participar dela e possa se manifestar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

Esta pesquisa tem risco de, em algum nível, causar constrangimento, danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, conforme a Resolução CNS nº 466/2012 (item V), onde “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Sendo assim, pode acarretar riscos mínimos, como, por exemplo: ocupação de seu tempo, já que para o momento da entrevista você deverá dispor de, no máximo, uma hora; que você sinta alguma espécie de desconforto ao responder as perguntas da entrevista, como ficar constrangida/e/o por compartilhar informações pessoais ou confidenciais; ou se sinta incomodada/o em falar sobre a própria experiência no curso de Licenciatura em Química. Você pode não responder a qualquer pergunta sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. A sua participação no estudo não implicará em custos adicionais, não terá qualquer despesa com a realização da entrevista narrativa prevista na coleta de dados, pois será realizada em dia e horário que você estiver na universidade.

Rubrica da pesquisadora responsável	Rubrica da pessoa participante
-------------------------------------	--------------------------------



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Título da Pesquisa: Podemos ser professoras de Química? Histórias de vida e experiências formativas das professoras do Curso de Licenciatura em Química

Nome da pesquisadora responsável: Karolyne Mota Gomes (karolyneppge2023@gmail.com/ (75) 99828-1564)

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Silva do Carmo (mescarmo@uefs.br)

É uma garantia do pesquisador ao participante a assistência gratuita e imediata ou indenização, em qualquer um dos casos previstos ou não neste termo, relacionado a danos causados pela pesquisa, bem como o ressarcimento relacionado ao custeio de sua participação, conforme diretrizes da Resolução nº 466/12, item IV.3, letra h; Resolução nº 510/2016, Capítulo IV § 2º e Capítulo III, Art. 9º VI.

Você não precisa se identificar nos materiais escritos, nem em qualquer outro material relacionado com o estudo, exceto se autorizar. As pessoas participantes serão identificadas por nomes fictícios, garantindo anonimato e privacidade à sua colaboração. Em caso de aceite, você deverá assinar declaração permitindo o uso da gravação de sua voz para a transcrição da entrevista narrativa e ser utilizada nos documentos (entrevistas, apresentações e publicação de artigos e/ou livros). Você é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem penalidade ou prejuízo. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo com garantia de confidencialidade, privacidade e anonimato.

Autorizo o uso de gravação de voz para a entrevista narrativa durante a pesquisa.

Não autorizo o uso de gravação de voz para a entrevista narrativa durante a pesquisa.

Quanto aos benefícios da pesquisa, espera-se, com a sua participação, que possa continuar o estudo acerca de contribuições para o processo formativo de estudantes-professores de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Feira de Santana, do qual você é integrante, e colaborar para o movimento reflexivo de estudantes e professores acerca de seus processos formativos. Os benefícios diretos aos participantes de pesquisa serão durante a entrevista narrativa como um momento formativo e a leitura da pesquisa como um aprofundamento de estudos sobre formação de professores(as).

Quanto aos riscos sobre a coleta de dados em ambiente virtual do questionário (pesquisa exploratória), está de acordo com o que indica na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, o qual destaca que “pesquisadores e Comitês de Ética em Pesquisa em relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual. Tais medidas visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa. Estas orientações quando aplicadas aos participantes de pesquisa em situação de vulnerabilidade devem estar em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016”.

Rubrica da pesquisadora responsável	Rubrica da pessoa participante
-------------------------------------	--------------------------------



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Título da Pesquisa: Podemos ser professoras de Química? Histórias de vida e experiências formativas das professoras do Curso de Licenciatura em Química

Nome da pesquisadora responsável: Karolyne Mota Gomes (karolyneppge2023@gmail.com/ (75) 99828-1564)

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Silva do Carmo (mescarmo@uefs.br)

Essa pesquisa é entendida pelo o que destaca a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS como: “Meio ou ambiente virtual: aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios”.

Isto é, serão protegidas as informações das participantes por meio do questionário (pesquisa exploratória) que serão enviadas pelo ambiente virtual no Google Forms e no e-mail. As informações salvaguardadas serão anexadas no Google Drive da pesquisadora em forma de PDF.

Você poderá ter conhecimento de todo o processo de pesquisa antes e durante a sua realização, assim como ter acesso, a qualquer momento, dos resultados da pesquisa relativos à sua pessoa, os quais estarão dispostos nos arquivos da mestranda Karolyne Mota Gomes, permanecendo em seu Banco de Dados na pasta do Google Drive.

Serão garantidos para você o retorno dos resultados da pesquisa, se não para os sujeitos, pelo menos para a instituição onde foi realizado.

O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) é elaborado em duas vias para garantir que a pessoa participante receba uma das cópias do mesmo. Portanto, uma via deste consentimento informado será fornecida a você e a outra ficará em posse da pesquisadora responsável.

Este RCLE deverá ter todas as páginas rubricadas pela pesquisadora responsável e pela participante. As rubricas deverão ser feitas no espaço no final das páginas. Agradecemos a sua atenção e estamos à disposição para outros diálogos. Caso sinta-se esclarecida/e/o e concorde em participar deste estudo, assine este documento em duas vias.

Feira de Santana, ____ de _____ de _____.

Karolyne Mota Gomes.

Karolyne Mota Gomes Mestranda em Educação - PPGE - UEFS / Responsável pela pesquisa

Assinatura da Pessoa Participante da pesquisa

Rubrica da pesquisadora responsável	Rubrica da pessoa participante
-------------------------------------	--------------------------------

APÊNDICE 02

PESQUISA EXPLORATÓRIA: QUESTIONÁRIO DESTINADO ÀS PROFESSORAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Observação: O questionário é considerado apenas como uma pesquisa exploratória com a finalidade de conhecer algumas informações acadêmicas e profissionais das professoras. As perguntas foram disponibilizadas no link no final da página e não são obrigatórias.

1. Nome fictício que fez referência ao RCLE: _____
2. E-mail: _____
3. Graduação: () Licenciatura () Bacharel () Outro. Qual? _____
4. Área de graduação: _____
5. Titulação:
() Graduação () Pós-graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
() Pós-doutorado
6. Você é professora:
() Visitante () Titular () Substituto () Auxiliar () Adjunto () Assistente () Pleno
7. Onde você reside: _____
8. Quais disciplinas você leciona ou lecionou no curso de Licenciatura em Química?
9. Você já participou/participa de algum grupo de pesquisa? Qual o grupo? Qual a pesquisa?
10. Quanto tempo atuam no Curso de Licenciatura em Química como professora?
11. Exerceu a coordenação de colegiado? () Sim () Não
12. Caso a resposta seja sim, qual o ano.
13. Desenvolve algum Projeto de Pesquisa/ Projeto de extensão ou participa de programas como o PIBID, PRP, IC e Monitoria?
14. Quais são os projetos de pesquisa que desenvolveu ou está desenvolvendo?
15. Tem ou pretende ter experiência em quais áreas?

Feira de Santana - Bahia, 02 de Maio de 2025.

Espelho do questionário pelo Google Forms:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfulLPFZ4Uxa8z-g0p3wE6f46_6vuh0Eu_e1JHFRTwPs0d_f5HA/viewform?usp=header

Karolyne Mota Gomes.

Karolyne Mota Gomes.