

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PPGECM**

MARLÚCIA PEREIRA SANTANA

**NARRATIVAS QUE TRANSFORMAM:
A Influência da Abordagem Metodológica de História de Vida de Professores na
Construção da Identidade de Licenciandos em Química**

**UBERLÂNDIA
2023**

MARLÚCIA PEREIRA SANTANA

NARRATIVAS QUE TRANSFORMAM:

A Influência da Abordagem Metodológica de História de Vida de Professores na Construção da Identidade de Licenciandos em Química

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Área de concentração: Formação de professores em Ciências e Matemática.

Orientador: Hélder Eterno da Silveira

UBERLÂNDIA

2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S232 Santana, Marluca Pereira, 1983-
2023 NARRATIVAS QUE TRANSFORMAM: [recurso eletrônico] : A
Influência da Abordagem Metodológica de História de Vida
de Professores na Construção da Identidade de
Licenciandos em Química / Marluca Pereira Santana. -
2023.

Orientador: HÉLDER ETERNO DA SILVEIRA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Ensino de Ciências e
Matemática.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.93>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Ciência - Estudo ensino. I. SILVEIRA, HÉLDER ETERNO
DA, 1975-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Pós-graduação em Ensino de Ciências e
Matemática. III. Título.

CDU: 50:37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1A, Sala 207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3230-9419 - www.ppgecm.ufu.br - secretaria@ppgecm.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM)				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional / Produto Educacional				
Data:	19/12/2023	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	12h00
Matrícula do Discente:	12112ECM016				
Nome do Discente:	Marlucia Pereira Santana				
Título do Trabalho:	Narrativas que transformam: a influência da abordagem metodológica de História de Vida de Professores na construção da identidade de licenciandos em Química				
Área de concentração:	Ensino de Ciências e Matemática				
Linha de pesquisa:	Formação de Professores em Ciências e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se, por vídeo conferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, assim composta: Prof. Dr. Helder Eterno da Silveira (IQUFU/UFU) - orientador; Prof. Dr. Paulo Vitor Teodoro de Souza (ICENP/UFU) e, Profa. Dra. Cinthia Maria Felício (IFGoiano). Iniciando os trabalhos o presidente da mesa apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa. A seguir, o presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu os conceitos finais. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O componente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Helder Eterno da Silveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/12/2023, às 13:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Vitor Teodoro de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/12/2023, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cinthia Maria Felicio, Usuário Externo**, em 11/01/2024, às 19:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5055805** e o código CRC **9A91ECC4**.

Às minhas amadas filhas Maria Eduarda e Ana
Laura que com amor e paciência me aguardam
enquanto estudo, e em honra à memória eterna
do meu querido pai e da minha orientadora que
nos deixaram na fase final deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao professor Hélder por aceitar o desafio de concluir a orientação do meu mestrado, proporcionando apoio e compreensão durante esse período difícil e inusitado.

Meus sinceros agradecimentos aos meus amigos, familiares e professores que sempre acreditaram na minha capacidade intelectual e que fizeram parte da minha história de vida.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo mostrar como a história de vida de professores pode influenciar a percepção sobre a docência de estudantes de um curso de licenciatura em química de uma Instituição de Ensino Superior. Para tanto, construímos os dados partindo das gravações das aulas da disciplina Prointer-Projetos Interdisciplinares desse curso que tem como foco a docência em química, e de entrevistas feitas pelos licenciandos com professores de química do ensino médio. A partir do diálogo com os professores da educação básica, os licenciandos puderam conhecer o cotidiano da profissão docente- e os motivos que levaram esses educadores escolherem à docência. Entendemos que a personalidade docente não “nasce” com a conclusão do curso superior, pelo contrário, é um processo longo, complexo, dinâmico e que exige um esforço individual. O produto desta dissertação é um compêndio em formato de livro eletrônico cujo título é A Química do Ensino: Narrativas Inspiradoras de Docentes.

Palavras-chave: Identidade Docente, Licenciatura em Química, História de Vida, Formação de Professores.

ABSTRACT

This dissertation aims to demonstrate how the life stories of teachers can influence the perception of teaching by students in a chemistry degree at a university. To this end, we constructed the data based on the recordings of the classes of the discipline Prointer-Interdisciplinary Projects of this course that focuses on chemistry teaching, and from interviews made by the undergraduates with high school chemistry teachers. From the dialogue with the teachers of basic education, the graduates were able to learn about the daily life of the teaching profession - and the reasons that led these educators to choose teaching. We understand that the teaching personality is not "born" with the completion of the higher education course, on the contrary, it is a long, complex, dynamic process that requires an individual effort. The product of this dissertation is a compendium in electronic book format entitled *The Chemistry of Teaching: Inspiring Narratives of Teachers*.

Keywords: Teacher Identity, Undergraduate Chemistry, Life History, Teacher Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 O QUE SE SABE SOBRE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA NO BRASIL?	17
2.1 Identidade docente: uma jornada pessoal e profissional.....	23
3 O QUE HISTÓRIAS DE VIDA TEM A VER COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES?.....	31
3.1 Saberes docentes, formação de professores, histórias de vida!.....	35
4 METODOLOGIA.....	377
4.1 Contexto da pesquisa.....	38
4.2 Caracterização dos participantes	39
4.3 Percurso metodológico: abordagens e técnicas de pesquisa.....	39
4.4 Análise e interpretação de dados.....	41
4.5 A crônica, formadora de opiniões!.....	45
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA DOCÊNCIA EM QUÍMICA	477
5.1 Ideias iniciais dos licenciandos sobre a docência.....	47
5.2 Experiência com as histórias de vida dos docentes da educação básica.....	52
5.3 Conclusões dos licenciandos a respeito da docência ao final da disciplina.....	56
5.4 Síntese e avaliação do uso da abordagem metodológica “Histórias de Vida” de professores.....	58
6 A QUÍMICA DO ENSINO: HISTÓRIAS INSPIRADORAS DE PROFESSORES!.....	6060
7 CONCLUSÃO.....	61
REFERÊNCIAS.....	63
APÊNDICE - PRODUTO DE EDUCACIONAL.....	70

1 INTRODUÇÃO

Professores são agentes fundamentais em nossas vidas, muitas vezes responsáveis por colaborar positivamente para a formação do nosso caráter, nossa visão de mundo e nosso futuro. Mas, por trás das aulas ministradas e das lições ensinadas, há uma história de vida única e fascinante que geralmente passa despercebida. As histórias de vida de professores são repletas de desafios, conquistas e superações, e nos revelam a força, a paixão e a dedicação desses profissionais que se esforçam a educar e inspirar gerações. Neste contexto, entender essas trajetórias, é uma forma de valorizar a educação e o papel do professor para nossa existência.

A utilização de narrativas de histórias de vida é uma abordagem pedagógica amplamente aplicada em diversos contextos educacionais, como, por exemplo, educação em saúde, onde Kleinman (2020), usou as histórias de vida de seus pacientes para compreender acerca da condição humana e doenças crônicas; educação em ciências sociais, o historiador Zinn (2015) explora movimentos sociais, mudanças culturais a partir de perspectivas pessoais e por meio das histórias de vida de outras pessoas; educação de adultos, em que Freire (1987) dialoga com seus estudantes, provocando reflexões utilizando suas próprias histórias de modo a promover a transformação social.

Como visto, as histórias de vidas podem ser aplicadas de forma versátil, pois permitem, segundo Durhan (2003), que as vozes das pessoas comuns sejam ouvidas, valorizadas e compreendidas em suas próprias palavras, e isso é fundamental para entender as experiências e perspectivas das pessoas de forma autêntica. A autora argumenta que essa abordagem pode enriquecer a compreensão das experiências humanas e contribuir para uma pesquisa mais inclusiva e abrangente. Além disso, podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como empatia, autoconhecimento e compaixão.

De acordo com estudos realizados por Freire (1987) e Bakhurst (1991), as narrativas de histórias de vida são capazes de aproximar o conhecimento teórico e a vivência real dos estudantes. Isso acontece porque as narrativas permitem que eles entendam de forma mais profunda as teorias e conceitos apresentados, estimulam o pensamento crítico e a reflexão. Segundo a teoria da inteligência emocional de Goleman (2011), as emoções são um importante componente do aprendizado e, por isso, é fundamental serem trabalhadas em sala de aula. Ao ouvir narrativas de outras pessoas, os estudantes têm a oportunidade de compreender e lidar com as emoções, o que contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para formular o corpus desta pesquisa utilizamos a transcrição das gravações de aulas da disciplina Prointer – Projetos Interdisciplinares do curso de licenciatura em química de um

Instituto de Ensino Superior de Minas Gerais, que acontece no início do primeiro semestre e tem como foco a docência. A escolha dessa disciplina foi em razão da professora regente utilizar o recurso metodológico de histórias de vida para provocar os seus estudantes a refletirem à docência, uma forma diferente do que habitualmente estamos acostumados a observar nas universidades, com leituras de textos teóricos e discussões sobre a realidade docente.

Considerando a nossa própria formação, afirmamos com propriedade que atividades como a promovida pela professora, trazendo discussões reais, de atores que participaram da vida dos estudantes, fizeram falta na minha trajetória acadêmica no ensino superior. O assunto é relevante sobretudo em uma época como esta, em que as pessoas têm acesso a uma infinidade de informações sobre a docência, há sites e blogs que “ensinam” como é ser um bom professor e pouco se tem conteúdos de qualidade que realmente podem contribuir para construção da identidade docente.

Nesse momento, abrimos um hiato para contar brevemente a minha história que muito tem a ver com os motivos que me levaram a ingressar no curso de pós-graduação. Sou mãe de duas meninas, divorciada a 20 anos, formada em licenciatura em química e licenciatura em pedagogia. Trabalhei como professora da educação básica durante 18 anos e no momento sou coordenadora pedagógica de uma escola da rede privada de educação. Minha história profissional iniciou quando decidi estudar magistério no ensino médio, para me tornar professora. Acreditava que o ensino era a maneira mais poderosa de transformar vidas, pois foi o que sempre ouvi de minhas tias quando criança, quando vivíamos em uma pobreza sem fim. As mulheres da família não tinham escolarização e sempre tiveram ofícios domésticos, assim minhas tias me diziam que ser professora era a maneira mais nobre de uma mulher “sair da cozinha”.

Durante este tempo descobri minha paixão pela educação e que para exercer a docência seria necessário obter uma graduação. Sem muitas opções de cursos na cidade onde moro e por não dispor de recursos financeiros, a que mais se aproximava dos meus interesses acadêmicos foi a licenciatura em química em um Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás. Foi um período muito frustrante, mas transformador. A maioria dos ingressantes não queriam seguir à docência, e grande parte dos professores direcionavam as aulas para o interesse deste público, proporcionando aulas aprofundadas no conhecimento químico e resumizando as disciplinas da licenciatura. Os próprios professores instigavam os estudantes a questionarem o coordenador de curso para diminuir tais disciplinas, uma vez que não tinham “relevância” para a nossa formação.

Surge, então, a seguinte reflexão: por que as disciplinas pedagógicas eram inferiorizadas, em relação às disciplinas específicas? Penso que podemos atribuir a várias razões históricas, culturais e políticas, como: a sociedade tende a valorizar as formas mais tradicionais de conhecimento, diretamente relacionadas à obtenção de posição social e sucesso econômico, como argumenta Bourdieu (1998); desvalorização da educação como profissão em que sociedades como a nossa, subestimam a profissão docente em comparação com outras profissões. Isso pode se refletir na forma como as disciplinas pedagógicas são percebidas, uma vez que estão diretamente relacionadas à formação de professores; a desvalorização da educação como profissão e seus efeitos, como menos investimento em programas de formação de professores e menos respeito pela expertise pedagógica, assuntos discutidos por vários autores e especialistas em educação, como Paulo Freire e José Carlos Libânio.

Dessa forma, as aulas da matriz curricular do curso de licenciatura em química se destinavam a leitura de textos imensos, resenhas e seminários, em que geralmente era o mesmo professor que as lecionavam. Quando havia debates, a opinião divergente dos textos não era bem aceita pelos professores, os estudantes eram perseguidos usando a nota e por isso, a maioria reproduzia algo que leu de forma parafraseada e se encerrava a discussão. Se questionasse a nota ou como era o processo avaliativo, a resposta era sempre a mesma: “essas disciplinas são muito subjetivas, diferente das demais que lidam com cálculos e suas respostas geralmente não são coerentes com o que estudamos”.

Pensei que no estágio supervisionado seria a oportunidade de vivenciar a sala de aula, “aprender a ser docente”, porém a decepção foi maior. As escolas dificultavam nossa presença e as poucas aulas que assisti foram de professores desmotivados com a docência. O que produzi dessa experiência foi um relatório para ficar arquivado e um documento para contabilizar as horas obrigatórias. E mesmo assim, o sentimento inicial que tinha pela educação não se extinguiu, se transformou. O desejo de fazer a minha parte e ser diferente se avivou mais e foi quando decidi fazer licenciatura em pedagogia.

Outra reflexão surge: as produções dos componentes curriculares devem ficar somente arquivadas, comprovando que fez o estágio? A meu ver, não devem ficar apenas guardadas, catalogadas, mas utilizadas de forma construtiva, para fins pedagógicos. Como exemplo, avaliar se o objetivo foi alcançado, dar feedbacks aos professores, supervisores de estágio sobre as competências e habilidades profissionais que estão sendo desenvolvidas na disciplina. Dessa forma, estaria, segundo Pimenta (2012), cumprindo a finalidade principal do estágio, que é proporcionar aos estudantes a oportunidade de aplicar o conhecimento teórico em um contexto prático e adquirir experiência profissional relevante.

Ao ingressar no curso de licenciatura em pedagogia, criei expectativas. Finalmente poderia estudar como aprimorar meu desempenho docente por meio das teorias de desenvolvimento cognitivo, como as crianças aprendem, entre outros. Grande parte do curso era voltado apenas para a criação de jogos lúdicos, leituras de teorias da aprendizagem sem discussões, produção de resenhas e artigos, avaliações sobre legislações e leis que também não foram discutidas e o estágio nem existiu, foi apenas no papel.

Paralelamente a minha formação, comecei a trabalhar como professora de alfabetização tanto para crianças quanto para adultos. Foi uma experiência incrível e enriquecedora, pois pude ver o impacto positivo que a educação tinha na vida dessas pessoas. Além disso, também trabalhei como professora de ensino médio, em que compartilhei meus conhecimentos e minha paixão pela ciência com os estudantes. Durante esse tempo, enfrentei muitos olhares e críticas de outros colegas, por não conseguir me enquadrar no grupo da “receita de bolo” ou “estou aqui só pelo dinheiro mesmo e porque tem muitas folgas nos feriados e recessos”.

Com o passar do tempo, senti a necessidade de contribuir ainda mais para o plano educacional e decidi aceitar o convite para atuar na coordenação pedagógica de uma rede de escolas. Hoje, lidero um grupo 18 professores de ensino fundamental II e ensino médio e tenho a oportunidade de trabalhar em projetos que objetivam melhorar a qualidade da educação para todos os estudantes, o que trouxe a necessidade de elevar meus conhecimentos e por isso ingressei no curso de pós-graduação. Ao longo dos dois anos que cursei as disciplinas, me surpreendi, diferentemente da graduação, minhas expectativas foram alcançadas. Houve troca de experiências com os professores e com os colegas mestrandos, muitos debates, aprendizado e temas relevantes para a minha vivência profissional.

Durante esse período, minha orientadora do mestrado me apresentou as histórias de vida de docentes como um recurso metodológico utilizado nas aulas da graduação com licenciandos de química. Neste momento, notei a falta que me fez ter uma experiência como a destes estudantes. Mesmo após de vinte anos de docência, quanto aprendi apenas ouvindo e transcrevendo as aulas e os relatos dos docentes gravados pelos licenciandos de seus ex-professores. Por esse motivo, percebi a necessidade de propagar a utilização desse recurso valioso para a formação de professores.

O objetivo desse estudo, portanto, é investigar como a história de vida de professores pode colaborar para a percepção sobre a docência de estudantes de um curso de licenciatura em química de uma Instituição de Ensino Superior. Partindo dessa indagação, temos a intenção de desenvolver o seguinte escopo: ter uma compreensão mais profunda da docência; desenvolver a empatia e o respeito pela profissão docente; inspirar futuros educadores e informar políticas

educacionais, pois a pesquisa sobre a história de vida dos professores pode fornecer informações úteis para melhorar a formação de professores e promover a valorização da profissão docente.

Além disso, durante a pesquisa bibliográfica, notamos que mesmo havendo muitos estudos e discussões sobre o uso da história de vida na formação de professores, não encontrei publicações a respeito da aplicação em sala de aula. Pensamos, que talvez possa ser, que os professores universitários desconheçam sua utilização como um recurso metodológico ou que não dão a devida relevância a histórias de vida de docentes. No entanto, essas suposições não são as que diretamente estão relacionadas a este trabalho, mas continuam sendo o pano de fundo e a motivação para estudos e pesquisas adicionais.

No capítulo seguinte a esta introdução, apresentamos um breve cenário sobre a formação de licenciandos em química no Brasil e alguns estudos sobre o desenvolvimento da identidade destes estudantes em relação à docência. É evidente que a formação identitária de um indivíduo é influenciada por uma série de fatores, como sua história pessoal, educação, meio social e cultural. Na formação de licenciandos em química, esperamos que eles desenvolvam conhecimento técnico e teórico sobre a área, além de habilidades profissionais e valores éticos relacionados à profissão. É importante que a formação identitária de licenciandos em química seja conduzida para garantir que eles sejam profissionais competentes e comprometidos com a sociedade.

O terceiro capítulo trata de mostrar alguns estudos a respeito do uso da história de vida na formação de professores. Ao compreendermos as jornadas pessoais e profissionais de professores, é possível ter uma visão mais completa do contexto em que eles trabalham e da influência que exercem sobre seus estudantes. Além disso, a análise das histórias de vida de professores pode fornecer importantes revelações sobre os desafios e as realizações dos profissionais da educação, pois desempenham um papel importante na reflexão, no desenvolvimento pessoal e profissional, bem como na construção da identidade do docente.

O quarto capítulo é demonstramos como o uso da metodologia qualitativa desempenha um papel fundamental na compreensão aprofundada do fenômeno em estudo, permitindo a exploração das nuances e complexidades que cercam o tema em questão. Nesse contexto, as técnicas da análise documental e da análise do discurso se destacam como ferramentas valiosas. A análise documental, segundo Minayo (2009), é um método que possibilita a investigação, por exemplo, na transcrição dos vídeos utilizados para coleta de dados, fornecendo uma base sólida de elementos para a pesquisa. Por sua vez, Merriam (2009), discute que a análise do discurso permite a interpretação das manifestações linguísticas presentes nos documentos, revelando as

representações, significados e construções sociais relacionadas ao fenômeno. Ao integrar essas duas abordagens qualitativas, é possível descobrirmos as narrativas subjacentes, os discursos implícitos e as dinâmicas sociais que moldam o fenômeno em estudo, enriquecendo assim a compreensão global do tema.

No quinto capítulo direcionamos para a apresentação do produto de mestrado, uma coletânea de crônicas sobre histórias de vida de professores de química, em que será produzido um livro eletrônico intitulado “A química do ensino: histórias de professores inspiradores”. Por fim, no sexto e último capítulo, são apresentados os resultados, as discussões e as conclusões a respeito de como as histórias de vida de professores podem influenciar na construção da identidade docente de licenciandos em química.

2 O QUE SE SABE SOBRE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA NO BRASIL?

Recentemente, as controvérsias sobre a formação de professores têm ocupado espaço no debate da educação brasileira, gerando um grande volume de produções acadêmicas e científicas acerca da construção identitária de professores. No entanto, esses estudos, ainda, não são suficientes para proporcionar uma adequação às realidades educacionais com as quais futuros professores são confrontados, fazendo com que a profissionalização docente em química busque novas perspectivas para a formação inicial.

Pesquisadores como Marques (2003), Maldaner (2006), Tearrazam e colaboradores (2008), Schnetzler (2000) entre outros, nos trazem reflexões sobre a docência em química e concordam que a formação inicial deve-se pautar no desenvolvimento de habilidades que levem os licenciados a pensar criticamente o que fazem, porque fazem e como isso se relaciona com suas crenças, valores e objetivos. Neste contexto, é apresentado a seguir, além dos autores já mencionados, outros estudos em Educação que abordam o processo de formação e construção da identidade docente de licenciandos de química brasileiros.

Silva e Oliveira (2009) apontam que os professores recém-formados se deparam com circunstâncias complexas da rotina escolar que não lhes foram apresentadas, mesmo que hipoteticamente, nos cursos de formação inicial em química, causando-lhes estresse e conflitos. Por consequência, esses sentimentos podem se transformar em insegurança e frustração, fazendo com que o docente, em sua iniciação, tenha dúvidas sobre sua formação e escolha sobre

a docência. As autoras explicam que isso ocorre porque há uma propensão em priorizar a formação do químico e em detrimento da formação do professor de química.

Além disso, Silva e Oliveira (2009), questionam que nas universidades os cursos de licenciatura são tidos como uma atividade “vocacional”, permitindo improvisos ou até mesmo auto formulação do “jeito de dar aula” e justificam a ênfase na formação química devido à complexidade dos conteúdos. Para as autoras, esse pode ser um fator desmotivante para o ingresso na carreira docente, fazendo com que os estudantes escolham atuar em outras vertentes do curso de licenciatura em química, como produção industrial, laboratórios de análises, controle de qualidade, supervisão de fabricação de produtos, pesquisa acadêmica, entre outros.

Marques (2003) critica o tratamento de superioridade que as universidades praticam em relação aos cursos de bacharelados:

Às licenciaturas se tem reservado o último lugar na universidade, que as considera incapazes de produzirem o próprio saber, mero ensino profissionalizante no sentido da preparação para a execução de tarefas por outrem pensadas, versões empobrecidas dos bacharelados e com algum recheio didático-operatório apenas. (Marques, 2003, p.13)

O trecho apresentado sugere que as licenciaturas ocupam um lugar inferior na hierarquia da universidade, sendo consideradas incapazes de produzir conhecimento próprio e limitadas apenas a fornecer um ensino profissionalizante, preparando os estudantes apenas para a execução de tarefas já planejadas por outras pessoas. Essa visão, conforme o autor, faz das licenciaturas uma versão desvalida dos bacharelados, com ênfase em técnicas operatórias e com pouco espaço para reflexão e produção de conhecimento. O autor analisa como as licenciaturas são vistas dentro da estrutura acadêmica, argumentando que elas deveriam ter um papel mais significativo na formação de profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos na área em que atuam.

De mesmo modo, Marques (2003) defende que o ato de educar exige rigor, consistência e um saber próprio que os cursos de bacharelados não capacitam para tal. Partindo deste pressuposto, podemos entender que a formação de um professor de química envolve muitos aspectos e movimentos entre o conhecimento químico e o ensino de química. Segundo o autor, para ensinar é preciso adquirir conhecimentos pedagógicos e desenvolver habilidades na área de ensino, devendo ser feito dentro do curso de licenciatura, no ensino superior e não após sua conclusão, quando assumir a regência de uma sala de aula, de forma aleatória e informal.

Embora os programas de licenciatura em química no Brasil apresentem variações segundo as instituições de ensino, a Diretriz Curricular Nacional para os Cursos de

Licenciaturas (Brasil, 2015), determina que o perfil do licenciado em química seja de um professor com uma sólida formação teórica em química e conhecimentos pedagógicos que lhes permitam lidar com as complexidades do ensino. Segundo o documento, entendemos que a formação deve contemplar não só os conhecimentos específicos da área, mas a compreensão dos aspectos sociais, históricos e filosóficos da ciência e a capacidade de utilizar diferentes metodologias de ensino.

Um estudo realizado por Anjos *et al.* (2014) analisou os programas de licenciatura em química em cinco universidades brasileiras e concluiu que a formação de professores de química no Brasil tem avançado em direção a uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, com maior ênfase na compreensão dos fenômenos químicos no cotidiano e na utilização de metodologias mais ativas de ensino, como a resolução de problemas e o ensino investigativo. No entanto, outros estudos apontam desafios para a formação de professores de Química no Brasil, como a falta de integração entre a formação teórica e a prática pedagógica e a falta de preparação para lidar com a diversidade cultural e socioeconômica dos estudantes. (Silva; Carneiro, 2021)

De forma geral, os programas de licenciatura em química no Brasil têm buscado se atualizar e se adaptar às demandas do ensino de química na atualidade, mas ainda enfrentam desafios para formar professores com uma visão crítica e reflexiva da ciência e aptos a enfrentar as complexidades do ensino de química na educação básica. Embora, Terrazzan *et al.* (2008) expliquem que há muitos cursos de licenciatura que utilizem o modelo da “racionalidade prática”, em que se deve instigar os estudantes à reflexão constante da ação docente, o que se constata é que na prática, esse modelo pouco se efetive. Para esses autores, os cursos de formação de professores precisam conceber para a sociedade profissionais que sejam capazes de experimentar, corrigir e criar uma realidade que atenda as demandas emergenciais da escola. Essa ação, deve acontecer de forma reflexiva em que o indivíduo dialoga consigo mesmo e com a sociedade, reforçando as ideias de Maldaner (2003).

Como alternativa para modificar essa realidade, Maldaner (2003) concorda com a necessidade de desenvolver uma cultura reflexiva no processo de formação profissional de docentes nas instituições de ensino superior. Conforme com o autor, a ação educativa é complexa e demanda um contínuo desenvolvimento intelectual dos professores que impacta em sua identidade docente. Segundo seus estudos, uma forma de promover essa ação é a inserção da pesquisa na rotina dos professores, permitindo que eles reconheçam e compreendam suas práticas, e assim, executem ações mais condizentes com a realidade. Assim como Terrazzan *et*

al. (2008), Maldaner (2003) afirma que esta ação deve ocorrer por meio de diálogos, entre estudantes de licenciatura, pesquisadores e formadores de novos professores.

Terrazzan *et al.* (2008), aprofundam que assim como se tratam os conhecimentos específicos no curso de química, a preocupação com as práticas laboratoriais, por exemplo, deve-se ter a mesma consideração com as matérias específicas de ensino porque:

[...] deverão proporcionar a reflexão sobre esses conhecimentos que estão sendo aprendidos pelo licenciando e que, após um processo de transposição didática, serão por eles ensinados durante a sua atuação profissional como professores. Assim, as atividades relativas à PCC deverão se constituir em momentos de formação privilegiados para articular o conhecimento conceitual da “matéria de ensino” com os conteúdos a serem ensinados na Educação Básica, considerando condicionantes, particularidades e objetivos de cada unidade escolar. (Terrazzan *et al.*, 2008, p. 75)

Os autores reforçam a concepção de que não há conhecimento que sobreponha o outro, é necessário que os licenciandos desenvolvam competências e habilidades nos dois sentidos, químico e didático. Corroboram a concepção de que as instituições de ensino superior devem discutir com as instituições de educação básica, considerando as especificidades de cada escola e dos objetivos educacionais, a fim de promover uma articulação entre o conhecimento teórico da disciplina e sua aplicação prática na sala de aula. Enfim, a prática como componente curricular mencionada pelos autores, deve ser uma oportunidade para que os futuros professores possam aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na licenciatura, integrando-os com as necessidades e características do contexto escolar e dos estudantes.

Durana (2007), ao discorrer sobre ensinar química, fez uma alusão pertinente em relação à formação de professores, comparou ensinar uma pessoa a pilotar um avião com o ato de ensinar outra a lecionar. Ele explica que a responsabilidade é maior no ensino porque não se tem piloto automático, curso intensivo ou simuladores que permitam que o piloto aperfeiçoe seu desempenho antes de pilotar o avião sozinho. Diferentemente da realidade do docente, que durante o curso escolar terá que assumir sozinho a sala de aula e não terá simuladores nem piloto automático para aperfeiçoar seu desempenho.

O autor faz uma reflexão mais profunda ao comparar o modo de se ensinar química com o modo de se ensinar língua inglesa para uma pessoa não nativa. Durana (2007) argumenta que saber falar inglês não habilita uma pessoa a ensinar essa língua e ele vale para a química, pois são dois saberes distintos. O autor esclarece que uma coisa é saber inglês ou química para si e para resolver seus problemas de trabalho e cotidiano, outra coisa é ter conhecimento para levar, conduzir e facilitar a aprendizagem para um grupo de pessoas. Embora não seja possível ser

professor de inglês ou química sem ter domínio do conhecimento de referência, ensinar química se torna uma tarefa ainda mais complexa porque além de saber os conhecimentos de química também é necessário saber ensinar química.

Damasceno *et al.* (2010) chamam a atenção para outro comportamento que caracteriza os profissionais que ensinam química na educação básica: profissionais graduados em outras áreas como engenharias e afins ministram aulas de química. As razões para essa ocorrência podem variar de acordo com cada estado e com cada situação específica. No entanto, os autores apresentam a escassez de professores formados na área de química como um dos principais fatores que se acentuam em algumas regiões ou municípios do país, levando as secretarias de educação a buscar alternativas para garantir que a disciplina seja ofertada. Segundo o Censo Escolar de 2019, apenas 30,5% dos professores de química do ensino médio no Brasil possuem formação superior específica na área, enquanto 69,5% têm formação em outras áreas. (Inep, 2021)

Essa prática, segundo os autores, pode induzir o desinteresse pela procura de cursos de licenciatura e fortalecer a falsa ideia de que não é preciso ter formação pedagógica para assumir uma sala de aula. Além disso, alguns cursos de licenciatura em química possuem flexibilidade curricular, o que permite que estudantes de outras áreas, como engenharias e afins, possam realizar disciplinas específicas de química durante sua graduação e assim se tornarem habilitados para atuar como professores de química. No entanto, é importante destacar que a formação adequada é fundamental para garantir a qualidade de ensino. Profissionais formados em outras áreas precisam ter uma formação complementar sólida em química e na área de educação, a fim de garantir o ensino adequado da disciplina.

Diante deste contexto, percebemos a crescente preocupação dos profissionais da educação em motivar jovens a seguir a carreira docente, pois a possibilidade de um “apagão” de professores é cada vez mais real. Existem diversas iniciativas governamentais, como o Programa de Residência Pedagógica - é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que visa promover a imersão dos estudantes de licenciatura na rotina das escolas de educação básica, para contribuir para a melhoria da qualidade da formação dos futuros professores. Além disso, o programa oferece uma bolsa para os estudantes participantes; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – é uma proposta do MEC e tem como finalidade incentivar a formação de professores para a educação básica. Ele oferece bolsas de iniciação à docência para estudantes de licenciatura que desenvolvem atividades em escolas públicas de educação básica, acompanhados por professores da rede e por docentes das instituições de ensino superior. Há as iniciativas não governamentais como, Quero Ser Professor -

empreendimento da Fundação Lemann em parceria com outras organizações e tem como propósito incentivar jovens a seguir a carreira docente. Ele oferece orientação e suporte para quem quer se tornar professor, além de promover o engajamento em projetos sociais e ações comunitárias; o programa Educar para Transformar: iniciativa do Instituto Unibanco visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica, por meio de projetos que envolvem formação de professores, desenvolvimento de metodologias pedagógicas inovadoras e promoção da equidade e da inclusão educacional.

Dados do Instituto Semesp (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior) revelam que em 2020 houve menos formados nos cursos de licenciatura do que em 2016, tendo, particularmente, uma queda de 19,9% na área de química. O Semesp estima que em 2040 haverá uma defasagem de aproximadamente 235 mil docentes, considerando a tendência atual que é de 20,3 estudantes para cada professor, o que já é considerado alarmante. Apesar dos dados obtidos serem de um ano onde iniciou a pandemia causada pela covid-19, 2020, percebe-se a baixa procura pelos cursos de licenciatura e conseqüentemente a queda no número de professores formados em sua área nas salas de aula. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), publicou que 30% das escolas de ensino médio no Brasil não tinham professores de química em 2020.

Breim (2006), alerta que é preciso realizar uma análise urgente e profunda com uma abordagem multifatorial na oferta e demanda nas redes de ensino do país. A diretora de políticas educacionais do Instituto Península pondera que não bastam os gestores calcularem quantos professores se aposentarão nos próximos anos, mas entender por que os jovens não se sentem atraídos pela docência. Devemos olhar para a qualidade dos professores ingressantes, pois a formação inicial não garante profissionais formados adequadamente conforme com a demanda.

É importante destacarmos, segundo Breim (2006) que houve avanços significativos na área de educação em relação à infraestrutura, acesso e currículo escolar, mas que agora o momento é de se pensar na gestão das pessoas que estão na linha de frente, os professores. Partindo do pensamento dessa especialista, podemos inferir que governos devem dirigir o seu olhar para o planejamento de estratégias que promovam a competitividade da profissão docente ante as outras profissões. Essas estratégias podem incluir planos de carreira que ofereçam remuneração e benefícios adequados aos professores, bem como oportunidades de formação continuada e desenvolvimento profissional. Além disso, é fundamental que os governos considerem as necessidades pedagógicas das redes e escolas ao planejar suas políticas educacionais, garantindo que os professores tenham as condições e recursos necessários para oferecer um ensino de qualidade.

Essa visão é compartilhada por diversos especialistas em educação, que apontam a valorização dos professores como um dos principais desafios para a melhoria da educação no Brasil. Segundo a UNESCO, "a valorização dos profissionais da educação é um elemento-chave para o desenvolvimento sustentável e para a construção de sociedades mais justas e igualitárias". Para alcançar esse objetivo, é necessário investir na formação, no desenvolvimento profissional e nas condições de trabalho dos professores, reconhecendo a importância fundamental que esses profissionais desempenham na formação de cidadãos críticos e conscientes.

2.1 Identidade docente: uma jornada pessoal e profissional

Como visto anteriormente, uma das preocupações de pesquisadores da Educação é em relação à formação inicial do professor. Para investigadores como Sá e Santos (2017), Marcelo (2009), Durana (2007), Brito, Lopes e Lima (2017), antes de pensar em estratégias de ensino para o magistério, é necessário primeiramente entender como o professor constrói sua identidade profissional. Dessa maneira, consideremos a seguir o que esses e outros pesquisadores discursam a respeito do assunto.

Woodward (2009) expõe que a identidade profissional é constituída culturalmente por meio de representações que se traduzem em significação para o sujeito e fazem com que se assumam posições me identificando como tal, posso ser como tal ou desejo ser como tal. Para essa pesquisadora, a construção desses significados é feita pelas pessoas em uma relação de poder, que se estabelece no contexto social e na apropriação que se faz dessas relações, caracterizando o “eu” que desejo ser.

Dessa forma, é importante que o licenciando, tenha clareza da natureza de sua formação, neste estudo, professor de química, para poder se reconhecer durante o processo e assumir sua posição como docente. Visto que, geralmente, o estudante entra no curso de licenciatura em química buscando uma colocação nas carreiras de bacharel, engenheiro ou químico industrial. Sendo a licenciatura uma porta de acesso ou uma ponte para outras profissões via transferência interna ou Certidão de Regularidade Profissional em Química (CRQ), que também habilita o licenciado para trabalhos na indústria ou laboratórios de pesquisa.

Segundo Woodward (2009, p. 39), “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença”, da distinção que se faz das formas de exclusão social. Isso significa que a construção da identidade individual e coletiva está intrinsecamente ligada à diferenciação de si em relação aos outros e à percepção das diferenças culturais, sociais, étnicas e de gênero. Essa

diferença pode ser marcada por meio de diversos fatores, como a forma como vestimos, a linguagem que usamos, as nossas crenças e valores, entre outros.

A marcação da diferença pode, por vezes, ser utilizada como forma de exclusão social, uma vez que a sociedade tende a valorizar determinados grupos em detrimento de outros, criando hierarquias e estereótipos que reforçam a marginalização de alguns grupos. Por exemplo, a discriminação de pessoas negras, mulheres, pessoas com deficiência, entre outros, é uma forma de marcação da diferença que resulta em exclusão social e em uma série de desigualdade, assim como a diferenciação entre licenciados e bacharéis.

Portanto, se observa a importância de refletir sobre como as identidades são construídas e de que forma a marcação da diferença pode ser utilizada para a promoção da inclusão ou da exclusão social. É preciso reconhecer a diversidade como algo positivo e promover a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas características individuais. Desse modo, ao ser interpelado, o estudante da licenciatura em química, poderá responder com segurança que está se formando para ser um professor/educador de química e não um químico apenas, como se é usual ouvir.

Marcelo (2009) considera importante o professor se perceber e se reconhecer em sua identidade, pois a forma que nos vemos e que queremos que nos vejam, influenciam no resultado de nosso trabalho. Segundo o autor:

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (Marcelo, 2009, p. 4)

Percebe-se nesta reflexão que a identidade tem a ver com o aqui e o agora envolvendo tanto a pessoa como o contexto. Mas o autor entende que na docência, pode-se ir além, se perguntando o que o indivíduo quer ser, tendo consciência de que este pode buscar elementos que melhorem o seu desempenho ou ressignifique aquilo que deseja ser.

Segundo Durana (2007), o licenciando tende a incorporar a maneira como seus professores expõe/mediam o conhecimento, cobram de seus estudantes, o conteúdo, os recursos didáticos que utilizam, o estilo de avaliação e repetem posteriormente no seu desempenho profissional. Tal raciocínio nos leva a cogitar que o futuro professor constrói sua identidade docente a partir dos exemplos que teve ao longo de sua vida acadêmica. De modo semelhante, Perrenoud (2001) compartilha da ideia de que a identidade docente é construída a partir das

representações que os professores fazem de si e de sua profissão, bem como das experiências profissionais vividas, das reflexões sobre essas experiências.

Perrenoud (2001) ressalta que a identidade docente não é algo que se adquire de forma imediata, mas sim um processo contínuo que se desenvolve ao longo da carreira docente. Ele destaca que a formação da identidade docente envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades e competências, mas também a construção de uma ética profissional, de uma visão crítica da sociedade e da educação, de uma postura reflexiva e comprometida com a melhoria do ensino. Além disso, o autor enfatiza que a identidade docente não pode ser considerada isoladamente, mas sim em relação aos contextos em que os professores atuam.

De acordo com Laurenti e Barros (2000), a identidade está vinculada a um processo histórico, não havendo uma única identidade, mas identidades que permanentemente se transformam. Neste contexto, as autoras relatam que a identidade profissional emerge em meio a essas construções que podem ser individuais e representativas de um grupo social. Sua pesquisa se baseou em entrevistas com professores de diferentes disciplinas, incluindo a química, e os resultados indicaram que a identidade docente é construída por meio da interação com diversos elementos, tais como: o conhecimento específico da disciplina, as práticas pedagógicas, a cultura escolar, as relações com os estudantes, os colegas e a comunidade, além das políticas educacionais e sociais em vigor.

Sá e Santos (2017) entende que a construção da identidade docente não acontece de forma linear e padronizada durante o curso de licenciatura, pois:

Compartilha-se da crença de que as identidades serão sempre construídas e reconstruídas no embate entre o “eu individual” e o “eu coletivo”, ambos mutantes. Assim, as identidades são produzidas pela junção das identidades estabelecidas nas relações sociais (“para o outro”) e no plano individual (subjetivas ou “para si”), sempre dentro do contexto sociocultural em que as pessoas estão inseridas. (Sá; Santos, 2017, p. 106)

Sob essa visão, compreendemos que os licenciandos buscam nos discursos e práticas de seus professores, significados para incorporar à sua identidade profissional. As autoras reafirmam os estudos de outros autores mencionados anteriormente, ao referirem que as identidades são moldadas pelas relações sociais estabelecidas e pelas percepções individuais, em constante diálogo com o contexto sociocultural em que a pessoa está inserida. Em outras palavras, a identidade é um processo dinâmico que se desenvolve no cruzamento entre a subjetividade do indivíduo e as influências sociais e culturais ao seu redor. É uma construção contínua que se dá em diferentes níveis e é permeada por fatores externos e internos.

Brito, Lopes e Lima (2017) concordam que a formação identitária é um processo social e pessoal. Social, pela interferência dos grupos na formação das relações, pelos comportamentos coletivos resultantes da atuação profissional dos professores, pelo processo contínuo de identificação e diversificação com os outros. Pessoal, porque se constrói no decorrer da formação individual, subjetiva e da história de vida da pessoa com os traços de sua vivência pré-profissional e perspectivas que o situam em sua profissão atual.

Os autores acrescentam que a identidade profissional de um professor envolve um processo de interpretação e reinterpretação da própria experiência, pois é influenciado por aspectos pessoais, sociais e cognitivos. E esse processo pode contribuir para a autoconfiança, motivação, comprometimento, satisfação no trabalho e construção da própria imagem de professor. Isso faz crer que a identidade é entendida como um processo de construção contínua, cuja elaboração intervém em diversas ações, reflexões, princípios e valores da educação.

Outro ponto que merece atenção em relação à construção da identidade docente, segundo Marcelo (2009), é a influência da matéria que norteia a especialidade do curso de licenciatura. O autor explica como concebemos uma disciplina pode afetar a lógica como a ensinamos. Para ele, há um modelo que deve ser seguido e que chama de “paradigma da didática da complexidade”. Esse paradigma reconhece a profundidade da realidade educacional e busca integrar as dimensões teóricas e práticas do ensino, valorizando tanto o conhecimento disciplinar como a reflexão sobre a prática pedagógica.

Marcelo (2009), destaca a importância de um conhecimento imersivo e significativo do conteúdo a ser ensinado, bem como da habilidade de relacionar esse conteúdo às experiências e vivências dos estudantes, a fim de criar um ambiente de aprendizagem autêntico e significativo. Além disso, o paradigma da didática da complexidade enfatiza a necessidade de que os professores possuam habilidades reflexivas e críticas, capazes de lidar com a incerteza e a ambiguidade inerentes à prática docente. Possuir um elevado nível de conhecimento pode trazer segurança e confiança ao docente principiante, pois ele será capaz de estabelecer conexões e relações com outros tópicos e assim, desenvolver habilidades de como ensinar. Diferentemente, do professor com conhecimentos superficiais sobre o assunto, poderá se encontrar em situações desconfortáveis diante dos estudantes, causando insegurança e limitações, podendo levar os estudantes a compreensões errôneas sobre a disciplina.

Além disto, outro ponto que merece destaque da pesquisa de Marcelo (2009, p.9) é ao se referir que “Existem outros tipos de conhecimentos também importantes”. O autor argumenta que, além do conhecimento do conteúdo da disciplina que um professor ensina, existem outros tipos de conhecimento que também são cruciais para o sucesso da prática pedagógica. Como,

por exemplo, o entendimento do contexto em que se ensina, a noção do conhecimento dos estudantes a quem se ensina, a percepção de si e de como se ensina.

Para o autor, o conhecimento do contexto, inclui entender as características e a cultura da comunidade em que se ensina, bem como as expectativas e os recursos disponíveis na escola. Isso é importante porque ajuda o professor a adaptar sua prática pedagógica às necessidades e às realidades locais; o conhecimento dos estudantes, inclui entender suas características individuais, como sua idade, habilidades, interesses e necessidades educacionais especiais. Esse conhecimento permite que o professor crie um ambiente de aprendizado personalizado e eficaz para cada estudante; o conhecimento de si, inclui uma compreensão reflexiva da prática pedagógica do professor, suas crenças, valores e habilidades. Isso possibilita que o professor reconheça suas próprias forças e fraquezas e trabalhe para melhorar sua prática pedagógica e o conhecimento de como se ensina, inclui uma compreensão dos métodos e estratégias eficazes de ensino, bem como das teorias e modelos de aprendizado. Esse conhecimento permite que o professor escolha as melhores estratégias para cada situação de ensino.

Em suma, o autor argumenta que, juntos, esses tipos de conhecimento formam o que é conhecido como o "saber docente". Dessa forma, o conhecimento didático do conteúdo da disciplina se torna apenas um elemento central de um conjunto mais amplo de saberes necessários para uma prática pedagógica eficaz. Essa análise deixa evidente a ideia de paradigma entre conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico e didático, reforçando a necessidade de reconhecer a docência como uma profissão que demanda rigor e exige estudo durante sua formação.

A docência é tão complexa que exige do professor, segundo Shulman (1992), uma compreensão para além de si, pois precisa entender as dificuldades prováveis que os alunos possam ter, as variações dos métodos e modelos de ensino para atender a cada estudante na sua individualidade. O pesquisador acrescenta que esse tipo de conhecimento não é meramente técnico nem somente reflexivo, é principalmente pedagógico. E essa difícil tarefa, de auxiliar o outro a construir o próprio conhecimento, faz parte da identidade docente.

Além disso, há uma característica apontada por pesquisadores, como Bullough (1998), que faz parte da identidade docente, o individualismo. Segundo o autor, os professores tendem a enfrentar sozinhos a tarefa de ensinar, diferentemente de outras profissões, como os médicos e engenheiros, que procuram parcerias para resolverem problemas que não são abrangidos por suas especialidades. O professor procura, segundo o autor, resolver sozinho, problemas que necessitam de uma equipe multidisciplinar como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, além da própria gestão escolar.

Enquanto isso, Lortie (1975), observa que a própria arquitetura escolar favorece o individualismo. O autor exemplifica, que recolhido em sua sala de aula, os professores não partilham suas dúvidas, dificuldades ou êxitos, com medo de expor suas fraquezas ou de auxiliar o outro a se superar. Isso indica que a cultura escolar pode encorajar uma mentalidade de competição ou isolamento entre os educadores, em vez de promover a colaboração e o apoio mútuo.

No entanto, essa postura individualista ou de isolamento, embora, segundo Bird e Little (1996), favoreça a criatividade, faz com que os docentes se acomodem e sejam menos eficientes. O trabalho em equipe entre professores é fundamental para o desenvolvimento profissional e aprimoramento da prática pedagógica. Trabalhar em equipe pode permitir que os professores compartilhem ideias, estratégias e recursos, além de receber feedback e apoio dos colegas. Essa colaboração pode ajudar a criar um ambiente de aprendizado mais eficaz para os estudantes e melhorar o desempenho dos professores.

De acordo com a pesquisa de Fullan e Hargreaves (1992), o trabalho colaborativo entre professores pode aumentar a eficácia e a eficiência da escola, melhorar o ensino e o aprendizado dos alunos e levar a uma maior satisfação e motivação dos professores. Segundo o autor, o trabalho em equipe pode ajudar a resolver problemas e questões pedagógicas complexas, bem como aumentar a criatividade e inovação dos professores. Além disso, a colaboração entre os professores pode ajudar a criar uma cultura escolar positiva e saudável, o que pode ter um impacto positivo no bem-estar dos alunos e na redução do abandono escolar.

Huberman (1993) descreve essa característica de individualidade como o professor sendo um artesão independente. Segundo o autor, os professores atuam como artesãos que “trabalham sozinhos, aprendem sozinhos e desenvolvem a maior parte de sua satisfação profissional sozinhos ou através de suas interações com os alunos em vez de com os companheiros”. (Huberman, 1993, p.22) Essa caracterização pode falsear a ideia de que tudo que acontece na sala de aula é de responsabilidade exclusivamente do professor, camuflando a limitação de sua atividade profissional causadas pelas diretrizes, normas e outras relações de poder que ocorre dentro e fora da escola.

Outro elemento que está fortemente ligado à construção identitária docente, são os alunos. Vale ressaltar que a relação entre professor e aluno é uma relação dialética, ou seja, os dois lados se influenciam mutuamente. O professor deve estar atento às necessidades e feedback dos alunos, para ajustar sua prática pedagógica e garantir a aprendizagem efetiva. Além disso, o aluno também pode aprender com seus pares, em atividades de colaboração e troca de ideias, o que pode ser um complemento valioso ao trabalho do professor. Segundo Lortie (1975), os

estudantes são um tipo de motivação intrínseca para o professor continuar lecionando, e está conectada a satisfação de vê-los aprendendo e desenvolvendo. Para o autor, um profissional que observa os frutos do seu trabalho multiplicarem, tende a manter ou melhorar o seu desempenho, fazendo com que novamente busque elementos que agreguem na sua formação docente.

Essa relação dos professores com os alunos, segundo Marcelo (2009), interfere na configuração identitária docente. A exemplo, temos uma geração de jovens movidos pela tecnologia, habituados à comunicação instantânea, processam variadas fontes de informação que estão nas salas de aula. O que não é uma realidade para muitos docentes, que muitas vezes tiveram apenas aulas expositivas e receberam enxurradas de teorias nos bancos das universidades. Porém, para acompanhar os jovens nesse movimento tecnológico, tiveram que mais uma vez incorporar novas referências à sua formação, ou seja, o docente é um eterno estudante.

É pertinente neste momento, mostrar o professor como dependente das políticas de planejamento e regulamentação educacionais, pois é ele quem aplica essas propostas que muitas vezes não participaram de sua elaboração e por isso não as entendem. E o que isso tem a ver com a identidade docente? Como afirma Freire (1996), o professor é um agente ativo no processo educativo, responsável por planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino que permitam aos alunos construir conhecimentos significativos. No entanto, muitas vezes as políticas educacionais são desenvolvidas sem a participação efetiva dos professores, o que pode gerar desalinhamento entre as expectativas das políticas e a prática pedagógica.

Segundo Pimenta e Lima (2012), as políticas educacionais têm um papel fundamental na regulação do sistema educacional, orientando a prática pedagógica e buscando garantir a qualidade da educação. No entanto, as pesquisadoras salientam que para que essas políticas ocorram efetivamente, é necessário serem construídas com a participação ativa dos professores e outros agentes educacionais, de forma a considerar as necessidades e expectativas daqueles que atuam na ponta do processo educativo.

Tal situação pode levar a um tipo de imobilização profissional, segundo Fullan e Hargreaves (1992), se não submetemos a criticidade de outras pessoas, não avançamos e dessa forma são produzidas duas situações: uma em que se tem um profissional que se compromete com uma boa aprendizagem dos alunos, que desenvolve muitas vezes de forma artesanal, inovações; e outra em que se tem um profissional frustrado e ignorado pelo sistema que acaba se refugiando no seu isolamento.

Além do exposto, é preciso discorrermos sobre a transição dos estudantes para docentes. Esse período, segundo Vonk (1996), é marcado por conflitos e busca de equilíbrio pessoal, chamado inserção. O limbo que o licenciando passa de professor em formação para professor autônomo não é vazio, é um espaço em que sua identidade passa também por transições, a qual se deve ensinar, mas também deve-se aprender a ensinar. Segundo o autor, a reflexão sobre a prática, a valorização da experiência, o suporte e a formação continuada são apontados como estratégias fundamentais para o desenvolvimento da autonomia do professor e para a construção de uma prática docente mais significativa e efetiva.

Segundo Feiman-Nemser (2001), em seu primeiro “voo” solo, o professor deve se preocupar em aprender a ensinar, apesar da abordagem do programa de formação que frequentou, seja enfatizando a aquisição de conhecimentos específicos, que priorizou os conhecimentos pedagógicos ou ambos. As principais tarefas dos professores iniciantes, segundo o pesquisador, são: obter informações sobre alunos, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente os conteúdos e os estudos; começar a desenvolver uma metodologia que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de alunos em sala de aula e continuar a desenvolver uma identidade profissional.

Por fim, consideremos a influência dos formadores de professores, sobre a identidade docente. A formação pedagógica para professores universitários no Brasil não é obrigatória por lei, mas existem algumas iniciativas que promovem a formação pedagógica para esses profissionais. O Parecer CNE/CES n.º 2/2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), recomenda que as instituições de ensino superior viabilizem a formação pedagógica de seus docentes, de forma a garantir a qualidade do ensino e a formação integral dos estudantes. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 66, estabelece que a formação pedagógica é necessária para o exercício da docência na educação básica, mas não faz menção à educação superior.

Independente dessa prerrogativa, algumas universidades têm implementado programas de formação pedagógica para seus docentes, como o caso da Universidade Federal de Uberlândia, que oferta por meio da Divisão de Formação Docente (DIFDO) cursos de docência universitária, especificamente para professores efetivos e substitutos para melhorar a educação desenvolvida no ensino superior. Além disso, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) oferece programas de pós-graduação em ensino para formação de professores universitários, que têm como finalidade desenvolver competências e habilidades pedagógicas para o exercício da docência no ensino superior.

Outro ponto levantado por Zabala (2004) é que há uma tendência entre as universidades valorizar o professor que forma o pesquisador em desfavor da formação para a docência, considerando bons pesquisadores como bons professores. No artigo de Lima e Santiago (2021), os autores discutem a relação entre pesquisa e formação de professores, e argumentam que a valorização da pesquisa em detrimento da formação docente pode levar a uma "desprofissionalização" da docência, a uma perda da identidade profissional dos professores. Essa tendência em algumas universidades brasileiras pode prejudicar a formação docente. Por isso, é importante que as instituições discutam e repensem as suas políticas de incentivo e reconhecimento, a fim de valorizar igualmente o desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas entre seus professores.

Por tudo isso, podemos concluir que a formação identitária dos professores de química no Brasil é um processo complexo e multifacetado que envolve não apenas aspectos educacionais, mas sociais, culturais e políticos. É importante destacar que a identidade do docente de química não é algo estático, mas sim dinâmico e em constante construção. Nesse sentido, é necessário que os programas de formação docente considerem não apenas o conhecimento técnico e científico, mas também as habilidades socioemocionais e a reflexão crítica sobre o papel do professor na sociedade, a fim de contribuir para uma formação mais integrada e significativa dos futuros professores de química no país.

3 O QUE HISTÓRIAS DE VIDA TEM A VER COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Um dos pioneiros que utiliza a história de vida como abordagem científica na educação, é Antônio Nóvoa. Segundo esse pesquisador, as histórias de vida são uma forma importante de conhecer a profissão docente e permite compreender como os saberes do cotidiano escolar são construídos. Por esta razão, Nóvoa (1995), argumenta que a formação profissional é um processo dinâmico e reflexivo entre o sujeito e o meio social, não sendo acumulativo, mas é um percurso, uma trajetória da vida pessoal articulada a vida profissional.

Vinculada a essa concepção, Bolzan, Isaias e Maciel (2013), defendem o uso da história de vida de professores como um objeto de autorreflexão, significação e transformação. Segundo as autoras, quando um docente narra sua história, ele tem a possibilidade de compreender a si e interpretar sua concepção de docência, pois "Um mesmo sujeito está ocupado simultaneamente em narrar, viver, explicar e reviver sua história". (Bolzan, Isaias, Maciel,

2013, p. 55) Além da autorreflexão da vida pessoal, as autoras acreditam que ao narrar suas histórias, os indivíduos realizam uma autocritica sobre suas práticas educativas, procuram entender as questões educacionais e compartilham as suas experiências para alcançar novas aprendizagens de forma colaborativa.

Por esta razão, as histórias de vida contribuem para o estudo e construção da identidade docente, porque promovem uma compreensão mais profunda de si e do papel do professor na sociedade. De mesmo modo, Burnier *et al.* (2007), utilizaram a história de vida como um recurso que

[...] alimenta o interesse pelo sujeito professor, e não apenas por suas práticas de ensino ou competências técnicas, e direciona o olhar para a importância de se compreenderem as representações e valores construídos pelo professor acerca da profissão docente, na interface entre as dimensões pessoal e profissional. (Burnier et al., 2007, p. 345).

Esse tipo de recurso, histórias de vida, está se tornando cada vez mais conhecido entre os pesquisadores da Educação, por dar ênfase a práxis humana. Por apresentar, segundo Bueno (2002), um carácter excessivamente técnico da metodologia sociológica baseada nos princípios da objetividade e, por outro lado, por descortinar recursos que permitam uma melhor compreensão da vida quotidiana. De mesmo modo, no caso desta pesquisa, por permitir uma melhor compreensão da condição docente, procurando entender a forma como o professor incorpora suas experiências e saberes à sua prática.

De fato, o ato de lecionar faz parte da história de vida das pessoas, mesmo aquelas que não frequentaram uma escola, sabem da existência e importância do professor. As representações docentes podem incentivar escolhas de carreiras e impulsionar sonhos, como pretende-se observar nos relatos dos licenciandos que participaram desta pesquisa, assim como na investigação de Sá e Santos (2016, p.108), que caracteriza o exemplo dado pelo educador e seu profissionalismo, como “um estímulo do campo pedagógico”.

Pimenta (1999), debate que os estudantes das licenciaturas trazem inicialmente suas crenças sobre o fazer docente e acabam por criar descrenças “em relação ao curso, à profissão, às suas escolhas profissionais, à didática” (p.17). Essa desmotivação, segundo a autora, deve-se aos currículos e às atividades de estágio que se distanciam da realidade da escola e pouco contribuem para a construção da “nova” identidade docente. Para que isso não ocorra, Burnier *et al.* (2007) argumentam que o uso da história de vida pode favorecer a compreensão de aspectos constitutivos da condição docente e trazer uma nova perspectiva diferente do estágio.

Além disso, Silva e Oliveira (2009), mostram que gerir uma sala de aula requer habilidades que vão além da execução de um planejamento, é preciso lidar com o inesperado e ainda criar um ambiente que favoreça o aprendizado, de forma ordenada. Esses autores citam que tais habilidades não são ensinadas nos cursos de licenciatura, mas podem ser observadas nas narrativas docentes, como no caso desta pesquisa. Por meio dos relatos, é possível investigarmos as transformações dos valores, ideias, práticas e permitir que as pesquisadoras tenham acesso as “referências que embasam a construção de significados pelos depoentes”. (Pereira; Pergoraro; Raserá, 2017, p.280)

Trazendo essa realidade especificamente para os cursos de licenciatura em química, a pesquisa de Beja e Resende (2014), mostra a necessidade de articular os conhecimentos específicos com os conhecimentos ensinados nas escolas de ensino médio e discutir como a aproximação dos licenciandos, por meio da experiência de relatos da vida profissional tem relevância na construção docente. As autoras acreditam que conhecimento, aprendizagens e percepções acerca da realidade a qual, o futuro professor se deparará, pode contribuir para que ele tenha condições de enfrentá-la de forma mais confiante.

Sendo assim, reafirmamos o uso de história de vida para formação docente por ser uma configuração, segundo Bueno (2002, p.19), “[...] reveladora das apropriações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais”. Na prática, o estudante da licenciatura ao ter contato com os relatos de vida de professores pode ter a oportunidade, segundo Pereira, Pergoraro e Raserá (2017, p.280), de “reconstruir suas experiências e superar a dicotomia fato-ficção”, desencadeando um processo de (re)construção da sua identidade.

De fato, segundo Bertaux (1981), as histórias de vida, por mais específicas que sejam, são relatos de convenções sociais, as formas como os indivíduos se inserem, se comportam no mundo e no grupo ao qual pertencem, diz muito sobre o seu fazer profissional. Isso indica que ao relatar as situações vividas, os sujeitos se objetivam em relação aos outros. São esses outros que fornecem a referência para a visualização dos acontecimentos narrados (OLIVEIRA, 2018). E dessa forma, as histórias de vida usadas nessa pesquisa, podem tornar-se preceitos para estudantes de licenciaturas, em especial de química.

Outros aspectos apontados por Cunha e Machado (2012) sobre o uso de histórias de vida, é a atividade da rememoração humana, fundamental para a construção da identidade pessoal e coletiva, uma vez que permite que as pessoas se conectem com sua própria história e com a história de suas comunidades e sociedades. Além disso, a rememoração é uma forma de resistência e luta contra a opressão e a injustiça, pois permite que as pessoas reflitam sobre as estruturas de poder que moldam suas vidas e tomem ações para transformar a realidade.

Outro detalhe importante apontado pelos autores, é que a alienação faz com que o ser humano perca sua identidade, progressivamente, tanto profissional quanto pessoal e a recuperação desta identidade pode significar a conquista da liberdade. Cunha e Machado (2012) pretextam que o processo de reflexão sobre si mesmo, por meio das histórias de vida, pode acarretar uma transformação, pois esse feito volta para si como uma nova reflexão. Antes de contar a sua história, o sujeito se vê de uma forma, ao terminar, se vê de outra, segundo os autores, e nesse momento que as correntes se quebram, passando a ver a quão grandiosa foi e é sua trajetória.

Estas colocações vêm ao encontro do que May (1991) pensa a respeito da forma que gerimos o passado, ao selecionar e aceitar fatos ocorridos, alimentamos nossas potencialidades, proporcionando satisfação atualmente. Isso quer dizer que a ação da rememoração possibilita ao sujeito uma reapropriação da sua história, emancipação e consciência do seu fazer enquanto profissional e pessoa. De modo semelhante, Bakhtin (1998), expressa que o indivíduo pode evoluir conscientemente à medida que consegue fazer uma distinção entre o seu pensamento e o discurso do outro. Podemos dizer, portanto, que o uso da narrativa é uma forma de investigação sólida e íntegra, uma vez que o pesquisador apresenta uma preocupação em identificar e refletir sobre a forma como ocorre o fato narrado e o contexto que o produziu.

Por fim, Josso (2002), discorre que por meio das narrativas das histórias de vida de professores, é possível aproveitar os pontos fortes pedagógicos do passado, refletir sobre as experiências passadas e responder a perguntas como: por que me tornei professor? Por que ensino da maneira que ensino? A autora explana que essas narrativas podem ser entendidas como “biografias educacionais”, pois permitem a reflexão sobre o passado para estimular novas ações tanto no presente quanto no futuro. Ela se baseia em histórias de vida, em movimentos sociais para seus estudos e pesquisa, em que a ação e a aprendizagem são caracterizadas por um processo de experiência pessoal do participante.

Assim, o que está em causa neste autoconhecimento, segundo Josso (2002) não é apenas a compreensão de como nos moldamos ao longo da vida por meio de um conjunto de experiências, mas também a consciência de que este reconhecimento de nós como sujeitos, mais ou menos ativos ou passivos, permite considerar um percurso de vida. Dependendo das circunstâncias e investimento, os objetivos sejam construídos a partir de uma auto orientação que articule mais conscientemente o nosso patrimônio intelectual, as nossas experiências formativas e as nossas valorações.

Por conseguinte, as investigações relacionadas à formação e à profissão docente indicam a necessidade de uma reavaliação da maneira como entendemos a prática de ensino por parte

dos professores, vistos como agentes impulsionadores de conhecimentos profissionais. Nesse contexto, reconhecemos que ao longo de sua carreira, o professor elabora e modifica seus conhecimentos conforme as demandas da sua prática, suas experiências, sua formação e suas vivências profissionais, entre outros fatores.

3.1 Saberes docentes, formação de professores, histórias de vida!

A formação de professores é um campo complexo e multifacetado que envolve a aquisição de saberes que são essenciais para a prática pedagógica eficiente. Os saberes docentes, ou conhecimentos profissionais dos professores, abrangem não apenas o conhecimento acadêmico do conteúdo a ser ensinado, mas o conhecimento sobre como ensinar esse conteúdo de maneira competente, considerando o contexto específico da sala de aula e as necessidades dos estudantes.

Um dos aspectos que se tornou objeto de estudo de diversos pesquisadores em educação, como Tardif (2002) e Shulman (1986) sobre a formação de professores, é a maneira como esses saberes docentes são construídos e reconstruídos ao longo da vida do professor. Nesse processo, os autores alegam que as histórias de vida dos professores desempenham um papel fundamental, em que sua trajetória, suas experiências pessoais, educacionais e profissionais, marcam profundamente a maneira como o professor aborda o ensino.

Maurice Tardif destaca em sua obra "Saberes Docentes e Formação Profissional" (2002), que os saberes docentes são moldados pela interação complexa entre a formação inicial do professor, sua prática pedagógica, suas experiências de sala de aula e seu desenvolvimento profissional contínuo. Segundo o autor, a formação inicial proporciona os alicerces teóricos e práticos, mas é na sala de aula que os professores começam a aplicar e aprimorar seus saberes.

Portanto, esses saberes não podem ser desconsiderados ou esquecidos, pois "[...] o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem". (Tardif, 2002, p. 36). Essa afirmação nos diz que a inovação e o novo conhecimento não surgem de maneira isolada, mas tem raízes no conhecimento e nas experiências anteriores. Isso significa que o conhecimento antigo é constantemente revivido e não permanece estático, são atualizados e adaptados ao longo do tempo. Nos lembrando que o processo pelo qual esse conhecimento se modifica é por meio da aprendizagem e a aquisição de novos conhecimentos e habilidades é um processo fundamental para a evolução do conhecimento e para a criação de coisas novas.

Outra autora que usa relatos de professores para estudos na área de formação de professores e discute sobre saberes docentes, é Selva Guimarães Fonseca. Entre muitos trabalhos, destaca-se o livro “Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida”, em que reúne relatos de vida de professores de diferentes gerações, explorando como suas abordagens de ensino estão intrinsecamente relacionadas com suas personalidades, preferências, desejos, necessidades, práticas religiosas e políticas ao longo de suas vidas. A autora examina as maneiras de ensinar de cada professor por meio dessas narrativas, percebendo como essas abordagens refletem aspectos profundos de sua identidade e experiências pessoais. À medida que os professores compartilham suas trajetórias de vida, eles também reconstróem aspectos de suas identidades, experiências e métodos de ensino, contextualizando essas mudanças em diferentes momentos e ambientes culturais ao longo da história.

Fonseca (2010), a respeito dos saberes necessários para o exercício da docência, considera que:

Precisamos questionar os riscos que podem representar o privilégio, as ênfases ou, em alguns casos, a mitificação da prática escolar como o locus ou a dimensão preferencial da formação do professor, da construção de sua identidade profissional. É necessário compreendermos o caráter singular, complementar/dialógico e dialético dessas relações em cada momento/etapa do processo de formação, de modo que o campo da prática e da crítica não esvazie o científico, o político, o ético e o estético. São dimensões do fazer-se, do processo de construção da identidade profissional. Em outras palavras, não é possível simplesmente substituímos uma forma de racionalidade por outra. (Fonseca, 2010, p. 402)

Neste trecho, a autora traz argumentos que nos leva a questionar, por exemplo, que embora há a tendência de se enfatizar a prática docente como principal elemento de formação de professores, não se pode negligenciar outras dimensões, como o conhecimento científico, as dimensões políticas e éticas. Pois, todas essas dimensões/saberes fazem parte do processo de desenvolvimento da identidade profissional de um professor e não se trata de substituir uma forma de racionalidade (por exemplo, a ênfase, na prática) por outra (por exemplo, a ênfase na teoria), mas sim de integrar e equilibrar essas diferentes dimensões/saberes na formação dos professores.

Somando-se a isto, a pesquisa sobre formação de professores tem-se voltado para a importância da reflexão sobre a prática, como forma de aprofundamento dos saberes docentes. Tardif (2005), argumenta que os professores devem se envolver em um processo constante de reflexão sobre suas ações na sala de aula. Ele analisa os desafios e dilemas enfrentados pelos programas de formação de professores, destacando a necessidade de equilibrar o conhecimento

teórico com o conhecimento prático. Essa reflexão pode auxiliar os professores a identificar o que funciona, o que não funciona e a ajustar suas práticas com base em evidências e experiências pessoais.

No campo do conhecimento acadêmico e pedagógico, Tardif (2002), argumenta que os professores precisam integrar seu conhecimento acadêmico (o domínio do conteúdo da matéria) com o conhecimento pedagógico (a compreensão de como ensinar esse conteúdo de maneira eficaz), assim como Shulman (1986) trata esses saberes como Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK). A formação de professores deve prepará-los para traduzir seu conhecimento acadêmico em estratégias de ensino que sejam acessíveis e significativas para os alunos. A respeito do conhecimento sobre a escola e a sala de aula, o autor enfatiza que é necessário que os professores entendam a dinâmica da escola, as políticas educacionais, as necessidades dos alunos e o contexto sociocultural em que trabalham. Isso implica em reconhecer as diferenças individuais e culturais dos alunos e adaptar suas práticas de ensino de acordo suas expectativas.

Existe outro tipo de conhecimento, o conhecimento prático e experiência, em que Tardif (2002) enfatiza que os professores adquirem um conhecimento prático valioso ao longo de suas carreiras por meio da experiência na sala de aula. Esse conhecimento prático inclui estratégias de ensino que funcionam bem com determinados grupos de alunos, a capacidade de lidar com desafios de comportamento, a adaptação a diferentes contextos educacionais, entre outros aspectos. Ele ressalta a importância da reflexão sobre a prática para aprimorar esse conhecimento prático.

Enfim, a formação de professores é um campo dinâmico e em constante evolução, onde os saberes docentes desempenham um papel central. Esses saberes são moldados pela formação inicial, pela prática pedagógica, pelas experiências de vida e pelo compromisso com o desenvolvimento profissional. As histórias de vida dos professores podem se tornar peças fundamentais desse quebra-cabeça, influenciando suas abordagens de ensino e contribuindo para a riqueza da profissão docente.

4 METODOLOGIA

As razões por utilizar neste trabalho a metodologia da pesquisa qualitativa, se deve ao fato de ser uma abordagem que busca compreender e interpretar fenômenos complexos e multifacetados, levando em consideração a subjetividade dos participantes e a riqueza dos contextos sociais em que ocorrem. Esse tipo de tratamento é amplamente utilizado em ciências

sociais, educação, psicologia e outras áreas de pesquisa que buscam explorar significados, experiências e perspectivas dos indivíduos e grupos estudados. Autores como Bogdan e Biklen (1994) e Denzin e Lincoln (2018) destacam a importância da pesquisa qualitativa para a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, permitindo o acesso a informações detalhadas e contextuais por meio de técnicas como entrevistas, observação participante e análise de dados textuais, contribuindo assim para a construção de conhecimento rico e contextualizado.

4.1 Contexto da pesquisa

Analizamos as transcrições das gravações de um conjunto de 20 aulas, do curso de licenciatura em química, da Universidade Federal de Uberlândia, de uma disciplina que tem como foco a docência. A disciplina contou com 30 discentes matriculados, teve duração de 60 horas e ocorreu entre novembro de 2021 a abril de 2022. Neste período, o país enfrentava a pandemia causada pela Covid-19 e o Conselho Nacional de Educação (CNE), sob orientação, instituiu o ensino remoto emergencial. Para possibilitar a interação dos docentes e discentes do curso, além da plataforma digital Moodle, utilizada pela instituição como um sistema de apoio e registro das atividades acadêmicas, a professora regente utilizou o aplicativo Zoom de videoconferência, para os encontros semanais que tinham duração de 100 minutos.

No decorrer das aulas, a professora regente utilizou alguns instrumentos para avaliar os discentes na disciplina, que foram, a produção de um portfólio - um conjunto de textos autorais dos estudantes, com as reflexões sobre seu processo de aprendizagem; o fichamento dos textos indicados - contendo citações, tópicos e análises críticas; a participação nas aulas síncronas e a realização de uma entrevista com professores de química do ensino médio - registro audiovisual com duração aproximada de 15 minutos versando sobre a trajetória acadêmica e pessoal do educador.

Neste último instrumento, a entrevista, os estudantes tiveram que realizar a atividade de forma individual, em que optaram por diferentes recursos digitais para gravar, editar e reproduzir os vídeos. Durante a atividade, os licenciandos dialogaram com os professores da educação básica sobre: o período da graduação, a escolha da profissão, a primeira aula como professor regente, os desafios da carreira e as motivações que os levam a continuar o exercício da docência em química.

Para conduzir a entrevista, os discentes criaram roteiros semiestruturados que segundo Guazi (2021, p. 2), “é uma técnica especialmente útil para investigar o comportamento e

subjetividade humana”, percebendo o que está além das palavras. Neste tipo de técnica de coleta de dados, DiCicco-Bloom e Crabtree (2006) discorrem que as perguntas são organizadas com um misto de questões pré-determinadas e outras que vão surgindo durante o diálogo do entrevistador com o entrevistado. Dessa forma, a intensão da professora regente com a entrevista, foi instigar os licenciandos, utilizando a história de vida dos professores da educação básica, a refletirem sobre o exercício da docência e a partir de suas inquietações, estabelecer critérios para a construção de sua própria identidade docente.

Para socializar as entrevistas, a professora da disciplina programou uma data em que os discentes exibiram os vídeos produzidos. A cada apresentação, mediado pela professora, os licenciandos verbalizavam suas percepções e o que sentiram durante a realização da entrevista. A última aula foi marcada pela discussão sobre como eu pensava à docência e o que penso sobre a docência agora.

4.2 Caracterização dos participantes

Na condução desta pesquisa, a identidade dos participantes foi protegida mediante o uso de nomes fictícios, utilizando o nome dos elementos da tabela periódica, para representar os licenciandos envolvidos no estudo. Essa estratégia foi adotada para preservar a confidencialidade e o anonimato dos envolvidos, assegurando que suas contribuições fossem tratadas com o devido cuidado e ética.

Além disso, no caso das entrevistas realizadas com os professores da educação básica, optamos por uma codificação numérica, identificando suas falas como Professor 1, Professor 2, e assim por diante. Essa abordagem propicia que as vozes e perspectivas dos profissionais sejam incorporadas de maneira representativa na análise dos dados, ao mesmo tempo em que respeita a privacidade individual de cada participante. A utilização dessas estratégias metodológicas contribui para a integridade da pesquisa, permitindo a exploração aprofundada dos temas propostos sem comprometer a confidencialidade dos envolvidos.

4.3 Percurso metodológico: abordagens e técnicas de pesquisa

Para obter as respostas acerca do questionamento apresentado neste trabalho, como a história de vida de professores pode influenciar a percepção de estudantes de um curso de licenciatura em química, produziu-se os dados a partir das gravações das aulas da disciplina Prointer (Projetos Interdisciplinares) e das entrevistas feitas pelos licenciandos com professores

de química do ensino médio. Neste contexto, a abordagem de histórias de vida foi empregada pela professora regente como forma de instigar os estudantes a pensarem sobre a docência e utilizada pela pesquisadora para entender como os licenciandos podem transformar suas percepções sobre a docência por meio das narrativas.

Nóvoa (1992), considera as histórias de vida como fontes de conhecimento capazes de revelar aspectos da realidade educacional que podem ser negligenciados por abordagens tradicionais. Além disso, o autor discute diversas implicações epistemológicas que apoiam seu uso nesta pesquisa, entre elas, a valorização do conhecimento experiencial – o autor argumenta que as histórias de vida são uma fonte legítima de conhecimento, e a pesquisa que se baseia nelas reconhece a importância das experiências individuais como formas válidas de compreender a realidade; a natureza subjetiva do conhecimento - Nóvoa (1992) enfatiza que a pesquisa de história de vida reconhece a subjetividade inerente às narrativas pessoais. Isso implica uma compreensão de que o conhecimento é construído a partir das perspectivas individuais e das interpretações que as pessoas fazem de suas próprias vidas; a pluralidade de vozes - ao considerar múltiplas histórias de vida, a pesquisa de história de vida reconhece a diversidade de experiências e pontos de vista, ampliando a compreensão de que não existe uma única verdade objetiva, mas sim múltiplas verdades que podem ser validamente exploradas e analisadas; desconstrução de narrativas totalizadoras – o autor argumenta que a pesquisa de história de vida pode desafiar narrativas totalizadoras ou universalizantes, que tendem a simplificar a complexidade da experiência humana.

No entanto, segundo Jovchelovith e Bauer (2002), a abordagem de histórias de vida também pode apresentar desafios em relação à coleta e análise dos dados, pois as narrativas pessoais podem ser influenciadas por fatores como memória, emoções e a própria relação entre o pesquisador e o participante da pesquisa. Dessa forma, o autor salienta que é importante que o pesquisador esteja atento a esses aspectos e utilize técnicas de análise rigorosas e cuidadosas.

Seguindo o raciocínio, a primeira etapa deste estudo foi a transcrição das videoaulas da disciplina. Para isso, foi utilizado o software VEED.IO, que converte áudios e vídeos em textos digitais. Após a leitura do material, selecionaram-se trechos de fala dos estudantes que foram distribuídos em três temas: a) as ideias iniciais dos licenciandos sobre a docência, b) a experiência com as histórias de vidas dos docentes da educação básica e c) as conclusões dos licenciandos sobre a docência ao final da disciplina. O próximo passo, foi elaborar os quadros apresentados a seguir para as interpretações dos dados.

4.4 Análise e interpretação dos dados

Para organizar os dados, conceitos e informações de forma sistemática, usamos quadros de análises como uma estratégia metodológica. Segundo Yin (2010), o uso desse recurso faz parte do processo da pesquisa por integrar os dados e permitir aos pesquisadores sua visualização de forma organizada para entender as complexidades e o contexto do estudo em questão. Além disso, o autor ressalta que o quadro de análises, possibilita que o pesquisador identifique padrões, tendências e relações entre os dados, contribuindo para a formulação das conclusões. Yin (2010) afirma que essa técnica, o uso dos quadros, promove a validade e confiabilidade da pesquisa de estudo, uma vez que ajudam a documentar de forma transparente a lógica e o processo de análise.

Nesta pesquisa, construímos três quadros de análises, as ideias iniciais sobre a docência, as experiências com as histórias de vida e as conclusões dos licenciandos sobre a docência, buscando identificar as transformações nas percepções e concepções dos licenciandos ao longo de sua jornada de formação inicial de professores. Após essa investigação, discutimos como suas visões iniciais podem ser influenciadas e aprimoradas pela reflexão sobre as experiências de docentes da educação básica e como isso se traduz em conclusões sobre a docência como carreira.

A seguir, é apresentado os três quadros gerados:

Quadro 1 – Ideias iniciais dos licenciandos sobre a docência.

Descrição da Fase	Principais Observações	Categoria Gerada
Fase de ingresso na formação de professores.	-Expectativas pessoais e motivações iniciais; -Percepção da docência na visão dos licenciandos; -Idealização ou estereótipos do papel do professor.	Representações iniciais sobre a docência.
Excertos de aulas:		
<i>Gálio - “Eu não sei se é todo mundo aqui, mas eu entrei no curso não com o intuito de ser professora (...) Eu tenho muita vontade de passar meu curso para a engenharia, e atuar dentro de uma fábrica.”</i>		
<i>Moscóvio – “Não sei se vou seguir a profissão de professor...como eu disse ontem eu pensei em duas faculdades eeee... como talvez eu não poderia passar, optei por essa, mas não sei se vou seguir, pretendo terminar essa e eeee... não sei se vou seguir a carreira de professor.”</i>		
<i>Índio – “Eu conheci ela e ela tinha aquele amor por ensinar os alunos...ee eu peguei um amor muito grande, falei assim, eu conversei com ela sobre o curso e ela falou que gostava de dar aula de química, que era o que ela queria fazer para o resto da vida dela, ee me inspirou a ser professora”</i>		
<i>Európio – “Oi professora! Quem me inspirou na verdade foi duas professoras minhas do ensino médio, não sei se você vai conhecer. Era de química.”</i>		

Descrição da Fase	Principais Observações	Categoria Gerada
	<p>Nióbio – “Oi, professora! É, é, é... o que me inspira ser professora foi minha mãe, ela é professora pedagoga.”</p> <p>Gálio - Eu acho que ser um professor é... você estar disposto a aprender, é como se você fosse um eterno aluno, acho que diante do relato de outros professores não só de química, mas de outras matérias também.”</p> <p>Lutécio – “Eu preciso ver que ele está aprendendo, tipo, ver que eu preciso saber que ele saiba disso, que o que eu tô passando ele tá aprendendo.”</p> <p>Estróbilo– “Eu penso que ser professor, é tipo, transmitir conhecimento. No nosso caso, de química.”</p> <p>Índio – “Tanto que as pessoas falam você é professor? nossa...que pena...deve dar um trabalho danado.”</p> <p>Mendelévio – “Mas porque eu tenho uma outra visão...porque tenho uns professores que comentavam sobre essa visão...eles falavam que trabalhavam muito, muito, muito, muito, tinham que trocar de cidade, mas ganhavam bem pra caramba.... professor da escola pública, da escola particular, dependendo da escola particular ela vai valorizá mais o professor, e varia da qualidade do professor...e tem professor que tem mais conhecimento.”</p> <p>Hélio – “Acho que vai muito de status do curso também, eu vejo muito isso na minha família, quando eu disse que passei para química e disse licenciatura, todo mundo ficou...nossa...dar aula, sabe...e tenho um primo que está fazendo engenharia, não tem emprego ainda, mas para a família, ele é superior.”</p> <p>Neônio – “Quando a gente vai pensar no salário do professor, na média éee...de salário do brasileiro, nós vamos perceber que o salário do professor é superior à média dos salários brasileiros.”</p> <p>Európio – “Eu me inspirei em vários professores muito importante para mim (...), mas o jeito que um professor pode mudar a vida de um aluno e o jeito que ele pode ser importante, as vezes até mudar a visão de alguém...”</p>	

Fonte: A autora.

Quadro 2 – Experiência com as histórias de vida dos docentes da educação básica.

Descrição da Fase	Principais Observações	Categoria Gerada
Contato com as histórias de vida de professores por meio de atividades de entrevistas e debates.	-Compreensão das realidades da prática docente; -Identificação com desafios e dilemas enfrentados pelos professores da educação básica.	Compreensão das perspectivas dos professores e rotinas.
Excertos de aulas gravadas e entrevistas:		
<p>Índio - A Entrevista eu achei muito interessante porque eu tive a oportunidade de encontrar com o professor e conhecer mais da rotina da sala de aula e fora dela, da vida pessoal mesmo.”</p> <p>Mendelévio – “Deram exemplos reais, falam sobre como é estar em sala de aula para os alunos do ensino médio. O que eles gostam, que eles não gostem, que eles aconselham, que eles não aconselham. Então é um momento importante do curso e aí, com o tempo as coisas vão fazendo cada vez mais sentido, sabe?”</p> <p>Randon – “Quando a gente é aluno, imagina que o professor, sabe, é um ser supremo, que não dança, não bebe e ririri...ou que só viaja nos feriados e recessos, mas é importante entender</p>		

Descrição da Fase	Principais Observações	Categoria Gerada
	<i>que ele é uma pessoa como qualquer outra, que adocece, que tem problemas familiares, que tem sonhos que não é só sobre estudante...</i>	
	<i>Gálio – “Eu me identifiquei quando alguns professores disseram que foi difícil no começo, mas consegui. Eu também estou achando muito difícil, mas se eles conseguiram e estão gostando, acho que eu também vou gostar.”</i>	
	<i>Estróbilo – “Foi importante saber que eles têm inseguranças, que as primeiras aulas eles tremeram, assim como eu acho que vai ser comigo.”</i>	
	<i>Professor1 – “Todo dia é uma caixinha de surpresa porque você lida com o fator humano e as pessoas são múltiplas e são diversas. Então eu gosto desse, esquema. Às vezes você dá cinco aulas do mesmo assunto, você vai dar cinco aulas diferentes.”</i>	
	<i>Professor2 – “Enfim, eu tenho sido bastante feliz neste espaço. apesar de acreditar que não é o meu último. que não é o lugar que eu me aposente, mas sou bastante realizada de ter essa trajetória!”</i>	
	<i>Professor3 – “Você não tem noção da criatividade que o adolescente tem. Não tem fronteira. Mas isso faz parte do processo educacional, acho que essa é a parte tão boa da escola. Acho que me rejuvenesço, porque quando a gente começa a ficar desatualizada vem essa galera e aperta para a gente aprender de novo.”</i>	
	<i>Professor4 – “O final de curso é muito difícil, principalmente pra quem foi estudante uma vida inteira. Você forma e aí, tá desempregado. Mas professor não fica desempregado, falta muito desse profissional no mercado de trabalho.”</i>	
	<i>Professor 5 – “Não é o que funciona pra mim. A maneira que você faz é o que ficar confortável pra você. Tem pessoas que não gostam de interagir e a aula do cara é maravilhosa. Então tem que ir lá e dar a cara a tapa porque é só na sala de aula que você vai entender como é a dinâmica e como você vai trabalhar, ter esse perfil desenvolvendo sua técnica.</i>	
	<i>Professor 6 – “Não sei se chamo de técnica, mas aahh, primeira coisa que a gente tem é o estudo, a vida de professor é uma vida que tem que estar estudando sempre mesmo quando sei umas coisas menos, outra mais, mas acho que é em toda profissão é assim.”</i>	

Fonte: A autora.

Quadro 3 – Conclusões dos licenciandos a respeito da docência ao final da disciplina.

Descrição da Fase	Principais Observações	Categoria Gerada
Finalização da disciplina.	-Revisão das ideias iniciais, mudanças de perspectivas e desenvolvimento de um entendimento mais complexo da docência. -Definição de metas e compromisso com a profissão.	Ampliação da percepção sobre a carreira docente
Excertos de aulas e entrevistas:		
<i>Moscóvio – “De como é o histórico da profissionalização da carreira, entendendo que, mesmo hoje algumas pessoas acham que ser professor não é uma profissão, que é uma vocação que você não precisa aprender conteúdo nem nada, porque o negócio vem inspirado de um ser superior e tal. A gente entende que é uma profissão que tem um conjunto de saberes, profissionais, de conhecimentos profissionais. São adquiridos na prática, na teoria, na conjugação entre teoria e prática.”</i>		
<i>Rádio – “Foi muito bom entender quais são as minhas opções no mercado de trabalho e quais são as vantagens de cada área? Então já ter uma noção disso desde o início da faculdade, é muito importante. Eu acho muito importante. Então, tudo isso foi útil durante essa disciplina.”</i>		

Descrição da Fase	Principais Observações	Categoria Gerada
	<p><i>Neônio – “Nós também entendemos que é muito importante, não é para você e para nós, para o aluno que vai ser professor conhecer um pouco sobre a docência, em especial desmistificar algumas questões como professor é mal remunerado.”</i></p>	
	<p><i>Rubídio – “A gente, sabe quer agradecer, um dos aspectos que a gente vai agradecer é estudar com uma professora doutora, e doutorado em química, eu acho muita coisa de verdade e a senhora mostrou que temos essa possibilidade, e que a docência é tão pomposa quanto um engenheiro ou um médico. Eu quero muito explorar todas as possibilidades que eu tiver nessa carreira.”</i></p>	
	<p><i>Mendelévio – “O professor é insubstituível. concordo plenamente que o professor é insubstituível. Não tem programa de computador, não tem aplicativo, não tem recursos de livro, curso autoinstrucional, não tem nada que substitua a capacidade do professor de fazer a síntese e de ensinar a gente.”</i></p>	
	<p><i>Túlio – “O que me marcou muito foi uma frase de uma professora da entrevista que fala assim: ‘Mais é isso, né. Vocês vão encontrar as dores de vocês. As minhas nem sempre vão ser as suas. Isso nos mostra que teremos que passar por tudo isso para encontrar nosso caminho como professores, não importa o quão preparados estaremos.’”</i></p>	

Fonte: A autora.

Estes quadros de análise nos permitiram avaliar a evolução das percepções dos licenciandos sobre a docência, destacando como suas ideias iniciais são moldadas e aprofundadas pela reflexão sobre as experiências de docentes da educação básica, culminando em conclusões mais informadas sobre a carreira docente. Esta análise, detalhada no capítulo seguinte, mostra como é fundamental aprimorar a formação de professores e preparar profissionais mais conscientes e comprometidos com os desafios da educação.

Após apresentarmos os quadros de análises que fornecem um arcabouço teórico consistente para a compreensão dos dados coletados para esta pesquisa, é necessário compreender a metodologia aplicada na elaboração do produto de mestrado: um livro eletrônico que versa sobre a história de vida de professores. A abordagem adotada para a construção desse compêndio literário envolveu uma pesquisa qualitativa, fundamentada nas entrevistas semiestruturadas que os licenciandos fizeram aos professores da educação básica e das observações participativas durante as aulas da disciplina do Prointer, permitindo a imersão nas vivências e experiências descritas nas narrativas dos professores e dos licenciandos. A coleta de dados foi seguida por uma análise interpretativa, buscando não apenas desvelar as narrativas pessoais, mas captar as nuances das emoções, desafios e conquistas presentes nas trajetórias profissionais dos professores e licenciandos. Essa metodologia tem por objetivo não apenas a construção de um livro eletrônico, mas a valorização e celebração das histórias singulares que permeiam o universo dos professores, oferecendo uma contribuição significativa para a compreensão mais ampla da educação e suas complexidades.

4.5 A crônica, formadora de opiniões!

A crônica é um gênero literário de natureza híbrida, caracterizado por sua abordagem subjetiva e reflexiva, que permite ao autor discorrer sobre acontecimentos do cotidiano, muitas vezes permeados por uma visão pessoal e subjetiva. Segundo Candido (2006), a crônica é "um gênero intermediário entre o jornalismo e a literatura", pois, embora originária de espaços jornalísticos, transcende as limitações informativas, introduzindo elementos literários que conferem à narrativa uma dimensão estética. Nesse sentido, Nogueira (2010) destaca que a crônica se constitui como uma "manifestação literária de caráter episódico", permitindo ao escritor abordar temas diversos de forma leve, humorística e muitas vezes reflexiva.

Segundo Freitas, Pierson e Gomes (2008), as crônicas reflexivas se mostraram instrumentos narrativos de grande valor, por permitir avaliar, usando diversos tipos de linguagens como a literária, metafórica, poética e os diálogos. Analisando sob essa ótica, a história de vida de professores, ao se transformar em crônicas, podem ser utilizadas como um meio de mostrar ciência para as pessoas, se tornando uma ferramenta útil na pesquisa científica, especialmente em áreas como a divulgação científica e a educação científica.

Conforme o pesquisador Reinach (2017), em seu artigo "O papel da comunicação na ciência e na tecnologia", a crônica científica pode ser uma forma eficaz de apresentar os avanços da ciência de uma maneira mais acessível e interessante para o público leigo. Reinach (2017) argumenta que a comunicação científica deve ser vista como uma atividade fundamental dos cientistas, e que as crônicas científicas podem ajudar a construir uma ponte entre a comunidade científica e a sociedade em geral.

Outro exemplo de como a crônica pode ser utilizada na pesquisa científica é na área da história da ciência. O historiador da ciência Steven Shapin, em seu livro "The Scientific Life: A Moral History of a Late Modern Vocation", utiliza crônicas para contar a história dos cientistas e da ciência ao longo do tempo. Shapin (2008) argumenta que as crônicas podem ajudar a trazer a história da ciência à vida de uma forma que as descrições acadêmicas tradicionais não conseguem fazer.

Alguns autores já utilizaram a crônica como ferramenta para a formação de professores, trazendo reflexões sobre a prática docente e a educação em geral. A seguir, apresentamos alguns exemplos: Moacir Gadotti - esse educador brasileiro utiliza em seu livro "Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e Educação Sustentável", a crônica como uma forma de transmitir ideias e reflexões sobre a relação entre educação e sustentabilidade. As crônicas de Gadotti (2005) abordam temas como a necessidade de uma educação que valorize a diversidade e a importância

da educação ambiental na formação dos cidadãos; Rubem Alves - o escritor e educador brasileiro Rubem Alves utilizou a crônica em diversos de seus livros para falar sobre educação e a formação de professores. Em "A formação do professor", por exemplo, Alves (2017) traz reflexões sobre a importância de os professores despertarem o desejo de aprender nos alunos e sobre a necessidade de uma educação mais humanizada e menos padronizada; Paulo Freire - o educador brasileiro, em seu livro "Pedagogia da Autonomia", utiliza a crônica como uma forma de transmitir suas ideias sobre a formação de professores e a educação em geral. As crônicas de Freire (1996) abordam temas como a importância da ética, na prática docente e a necessidade de uma educação que valorize a cultura popular.

Esses são apenas alguns exemplos de autores que utilizaram a crônica como uma ferramenta de engajamento para discussões e reflexões sobre a prática docente. Outra possibilidade que vale ser mencionada, foi a utilização do livro *O que é História da Ciência*, de Ana Maria Alfonso-Goldfarb (2004), por uma professora de mestrado na disciplina História e Filosofia da Ciência e Matemática. A autora empregou a crônica para mostrar de forma cronológica como a Ciência se desenvolveu ao longo do tempo, além de tornar a leitura acessível e prazerosa.

Ao ler uma crônica, o leitor é convidado a analisar a realidade à sua volta, a compreender melhor as relações sociais, a refletir sobre suas próprias escolhas e atitudes e, assim, a expandir seu conhecimento. Por ser um texto breve e conciso, a crônica permite que o leitor consuma o conteúdo de forma rápida e eficiente, o que torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e interessante. Dessa forma, podemos afirmar que a crônica é um recurso literário oportuno para desenvolver a formação do senso crítico e para a ampliação do conhecimento de maneira prazerosa e efetiva.

Para se escrever uma crônica, segundo Candido (1995), é preciso uma compreensão da língua portuguesa e da habilidade de observar, refletir e comunicar pensamentos e experiências de forma envolvente. Existem vários elementos essenciais para se escrever uma crônica, porém há visões e abordagens distintas, como Rubem Alves, Fernando Sabino e Carlos Drummond de Andrade sobre o que é essencial em uma crônica e não há um consenso unânime entre os pesquisadores renomados sobre uma lista única de elementos.

No entanto, Simões (2009) destaca algumas características semelhantes como: estilo pessoal, a crônica é uma forma literária que permite a expressão pessoal do autor; temas cotidianos: as crônicas frequentemente abordam eventos ou experiências do cotidiano e transformá-los em reflexões significativas; linguagem coloquial: se utiliza uma linguagem mais informal e próxima do dia a dia; narrativa engajante, discorre de forma envolvente; reflexão

pessoal: incluem reflexões pessoais do autor sobre o tema em questão; variedade de estrutura: as crônicas não seguem uma estrutura rígida e podem variar em termos de organização e formato, dependendo do estilo do autor e do tema escolhido; originalidade e criatividade: os autores geralmente abordam temas com um olhar único, oferecendo uma perspectiva inovadora.

Portanto, as crônicas têm uma ligação intrínseca com histórias de vida, pois oferecem uma maneira de contar, compartilhar e refletir sobre as experiências pessoais e as complexidades da existência humana. Isso torna as crônicas uma forma literária potente para comunicar histórias de vida e enriquecer a compreensão do leitor sobre a condição humana.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA DOCÊNCIA EM QUÍMICA

A interseção entre a trajetória de vida de professores de química na educação básica e a construção da identidade docente de licenciandos em química, traz importantes reflexões a respeito da complexidade da formação docente. Além disso, vale mencionarmos que o ensino de química desempenha um papel crucial no desenvolvimento científico e na formação de cidadãos críticos, e que fomentar a discussão a respeito da formação de professores de química, é imprescindível para assegurar que as futuras gerações tenham acesso a uma educação de qualidade.

Esta seção da dissertação se propôs a analisar e discorrer sobre as influências, desafios e oportunidades que a bagagem pessoal e profissional dos professores de química exerce sobre os licenciandos, bem como as implicações que esse fenômeno pode ter no aprimoramento da prática pedagógica e na promoção do ensino de química de qualidade na educação básica. Para isso, os resultados foram divididos em três seções principais, cada uma delas relacionadas a uma fase da experiência dos licenciandos no decurso da disciplina que usou as histórias de vida como recurso metodológico.

5.1 Ideias iniciais dos licenciandos sobre a docência.

Esta seção discorre sobre a primeira categoria gerada a partir dos dados coletados que foi “Representações iniciais sobre a docência”. Nesta categoria o foco era conhecermos os motivos que levaram os estudantes a ingressar no curso de licenciatura, o que sabiam sobre a

docência e quais as expectativas que tinham em relação à disciplina. As principais observações foram:

5.1.1 Expectativas pessoais e motivações iniciais.

Ao analisarmos as participações dos licenciandos na segunda aula em que a professora da disciplina perguntou sobre “Quem te inspirou a ser professor ou o que te motivou a escolher a licenciatura em química?”, identificamos um padrão em que dos 28 licenciandos que estavam online, 06 responderam que a docência não foi a primeira opção e que não pretendiam exercer a profissão. Como na fala de *Gálio* – “*Eu não sei se é todo mundo aqui, mas eu entrei no curso não com o intuito de ser professora (...) Eu tenho muita vontade de passar meu curso para a engenharia, e atuar dentro de uma fábrica.*” e de *Mendelévio* – “*Não sei se vou seguir a profissão de professor...como eu disse ontem, eu pensei em duas faculdades eeee como talvez eu não poderia passar, optei por essa, mas não sei se vou seguir, pretendo terminar essa e eeee... não sei se vou seguir a carreira de professor.*”

A fala dos licenciandos nos revela que dez anos depois, essa realidade é a mesma apresentada pela pesquisa de Sá e Santos (2016) sobre a motivação pela carreira docente em química. As autoras evidenciam que os fatores que determinam a procura do curso não são o gosto pela área e a frustração pelo não ingresso em outras modalidades de curso. Reforçando que a profissão docente é dificilmente a primeira opção dos estudantes que ingressam no ensino superior e mais ainda em química.

Sobre a motivação, destacamos nas respostas dos licenciandos, a influência dos ex-professores da educação básica e exemplos da família, como a mãe ser professora: *Índio* – “*Eu conheci ela e ela tinha aquele amor por ensinar os alunos...ee eu peguei um amor muito grande, falei assim, eu conversei com ela sobre o curso e ela falou que gostava de dar aula de química, que era o que ela queria fazer para o resto da vida dela, ee me inspirou a ser professora*”; *Európio* – “*Oi professora! Quem me inspirou na verdade foi duas professoras minhas do ensino médio, não sei se você vai conhecer. Era de química.*”; *Nióbio* – “*Oi, professora! É, é, é... o que me inspira ser professora foi minha mãe, ela é professora pedagoga.*”

No primeiro excerto, *Índio* expressa como uma professora que demonstrava amor pelo ensino e uma paixão por dar aulas de química a inspirou a seguir a carreira docente. A conexão pessoal com essa professora e a admiração por sua dedicação serviram de motivação para que a licencianda considerasse se tornar uma professora. Isso destaca a importância dos próprios

professores na formação de futuros educadores, mostrando como o exemplo e a paixão dos professores podem influenciar positivamente os alunos.

No segundo excerto, *Európio* menciona que duas de suas professoras de química do ensino médio foram fontes de inspiração, destacando como experiências positivas e significativas durante a educação básica podem influenciar a escolha da carreira. Percebemos que impacto dos professores no ensino médio é relevante para inspirar futuros educadores.

Já no excerto de *Nióbio*, relata que sua mãe, que é pedagoga e professora, a inspirou a seguir a carreira docente. Isso ilustra como membros da família, particularmente aqueles envolvidos na educação, podem exercer uma forte influência sobre as escolhas de carreira dos estudantes. O exemplo da mãe como professora pedagoga serviu como uma fonte de inspiração direta.

Dessa forma, podemos remeter as falas dos licenciandos a estudos que se referem a motivação, que pode ser de dois tipos, extrínseca e intrínseca. Segundo Huertas (2001), a motivação extrínseca é aquela que vem de fora, que está relacionada a uma contingência externa, enquanto a intrínseca é gerada por estímulos internos, a um interesse da própria atividade.

Partindo desta reflexão, entendemos que a motivação é um fator determinante para que o licenciando prossiga carreira docente e o entendimento positivo desta profissão, pode desencadear, segundo o autor, três características que é autodeterminação, competência e satisfação em fazer algo. Quando os licenciandos relatam que reconhecem na fala e nas atitudes de seus ex-professores o amor pela profissão, a maneira como dão aula e tratam seus alunos, o exemplo que tem em casa, fazem com que essa motivação externa, passe a se tornar interna. Segundo Huertas (2001), isso pode auxiliar o indivíduo a superar as dificuldades que possam ir se apresentando ao longo do processo de aprendizado, assim como na formação inicial e durante o exercício da profissão docente.

5.1.2 Percepção da docência na visão dos licenciandos

Quando os licenciandos foram indagados pela professora da disciplina sobre “O que é ser um professor/a?” e obteve respostas como: *Gálio* – “*Eu acho que ser um professor é... você estar disposto a aprender, é como se você fosse um eterno aluno, acho que diante do relato de outros professores não só de química, mas de outras matérias também.*”; *Lutécio* – “*Eu preciso ver que ele está aprendendo, tipo, ver que eu preciso saber que ele saiba disso, que o que eu tô*

passando ele tá aprendendo.” e Estróbilo – “Eu penso que ser professor é tipo, transmitir conhecimento. No nosso caso, de química.”

No primeiro excerto, *Gálio* enfatiza que ser um professor envolve uma disposição constante para aprender. Ele compara a função do professor à de um "eterno aluno". Isso nos sugere a ideia de que os professores estão sempre adquirindo conhecimento e crescendo em sua prática, à medida que aprendem com suas próprias experiências e com o feedback de outros profissionais como coordenadores. A perspectiva de *Gálio* ressalta a importância da aprendizagem contínua na carreira docente.

No segundo excerto, *Lutécio* destaca a importância de verificar se os alunos estão aprendendo. Ela expressa a necessidade de se assegurar de que o conhecimento transmitido está sendo absorvido pelos alunos, o que pode refletir a ênfase na avaliação e na responsabilidade do professor em garantir que seus alunos compreendam o conteúdo. A perspectiva de *Lutécio* mostra a dimensão de ensino como um processo de verificar o progresso dos alunos.

No excerto de *Estróbilo*, apresenta uma visão mais tradicional da docência, enfatizando a transmissão de conhecimento. O licenciando percebe o papel do professor como aquele que transmite informações, particularmente na área de química. Esse entendimento se concentra na entrega do conteúdo e na comunicação do conhecimento aos alunos.

Observamos que os licenciandos não refletiram ainda sobre o que um indivíduo precisa saber para ser um professor. Os autores Bessa, Castro e Rodrigues (2019), pesquisaram sobre as representações do que é ser um bom professor e concluíram que a maioria dos entrevistados pensa que é a capacidade de transmitir, planejar, estimular a aprendizagem e principalmente o conhecimento da sua disciplina.

A ideia de que lecionar é apenas transmitir conhecimento é uma visão simplista da docência que historicamente prevaleceu em nosso sistema educacional. Essa concepção reducionista da função do professor desconsidera a complexidade da profissão docente, que envolve muito mais do que os conhecimentos próprios da disciplina. Essa visão é comum devido, segundo Shulman (1992) a vários fatores, incluindo tradição, falta de compreensão das múltiplas dimensões da docência e pressões externas que enfatizam a avaliação do desempenho dos alunos com base em resultados quantitativos.

No entanto, estudos, como de Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido*, demonstram que a prática docente envolve muito mais do que simplesmente transferir informações. Ela inclui a promoção do pensamento crítico, o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, a criação de um ambiente de aprendizado eficaz e a consideração das necessidades individuais dos estudantes. Em sua abordagem da pedagogia crítica, Freire (1987) enfatiza a

importância do diálogo e da reflexão crítica na sala de aula, em contraste com uma visão bancária de educação, em que o professor é visto como um depositário de conhecimento que o transmite passivamente aos estudantes. O autor argumenta que os professores devem ser facilitadores ativos do processo de aprendizado, envolvendo os estudantes na construção do conhecimento.

5.1.3 Idealização ou estereótipos do papel do professor.

Outra tendência que observamos no relato dos licenciandos são as idealizações e estereótipos em relação ao trabalho do professor. Percebemos que na fala dos licenciandos a seguir, há uma tendência em tornar penoso, como ter que trabalhar muito para ser bem remunerado, ou desprestigiar o trabalho docente: *Índio* – “*Tanto que as pessoas falam você é professor? nossa...que pena...deve dar um trabalho danado.*”; *Mendelévio* – “*...eles falavam que trabalhavam muito, muito, muito, muito, tinham que trocar de cidade, mas ganhavam bem pra caramba.... professor da escola pública, da escola particular, dependendo da escola particular ela vai valorizá mais o professor, e varia da qualidade do professor...e tem professor que tem mais conhecimento.*” e *Hélio* – “*Acho que vai muito de status do curso também, eu vejo muito isso na minha família, quando eu disse que passei para química e disse licenciatura, todo mundo ficou...nossa...dar aula, sabe...e tenho um primo que está fazendo engenharia, não tem emprego ainda, mas para a família, ele é superior.*”

Sobre essa perspectiva, vale mencionarmos que Nóvoa (1995) explora as representações sociais dos professores e a idealização da figura do professor como modelo de comportamento. Ele destaca como essas idealizações podem influenciar a percepção pública e as expectativas em relação aos professores podem variar amplamente, refletindo percepções culturais, sociais e históricas. Dessa forma, há uma necessidade de mostrar para os licenciandos e a sociedade outro lado, como a professora da disciplina fez ao constatar que: *Neônio* – “*Quando a gente vai pensar no salário do professor, na média éee...de salário do brasileiro, nós vamos perceber que o salário do professor é superior à média dos salários brasileiros.*” ou quando uma discente relatou que *Európio* – “*Eu me inspirei em vários professores muito importante para mim (...), mas o jeito que um professor pode mudar a vida de um aluno e o jeito que ele pode ser importante, as vezes até mudar a visão de alguém...*”

A respeito disso, Goodson (2020), argumenta que as idealizações em relação aos professores muitas vezes não correspondem à realidade da vida e do trabalho docente. Ele

ênfata como os estereótipos podem ser limitadores e reducionistas, e como é importante entender a complexidade da prática de ensino. O autor amplia a reflexão de que este não deve ser mais um trabalho em massa, mas um trabalho individualizado ao inferir que “Antes o foco estava nos movimentos sociais coletivos, por exemplo, para a mudança curricular ou escolar. Agora, uma estratégia principal para entender a mudança social deve se concentrar na política de vida dos indivíduos”. (Goodson, 2020, p. 25)

O autor nos permite sugerirmos a necessidade de uma mudança de foco na compreensão da mudança social. Anteriormente, a atenção estava voltada para os movimentos sociais coletivos, como aqueles que buscavam alterar currículos escolares ou políticas educacionais. No entanto, o autor chama a atenção que essa ênfase está evoluindo, e a estratégia principal para entender a mudança social agora está se concentrando na "política de vida dos indivíduos".

Isso implica que a compreensão das mudanças sociais não se limita mais a ações de grupos ou movimentos amplos, mas passa a considerar a influência da política de vida das pessoas ao nível individual. Isso pode envolver a análise das escolhas, valores, identidades, relações e práticas dos indivíduos, bem como esses aspectos individuais podem afetar e moldar a sociedade de maneira mais ampla. Portanto, a mudança social não é mais vista como um processo estritamente coletivo, mas também como algo que pode ser influenciado por meio das ações e experiências de pessoas em suas vidas cotidianas.

Essa mudança de foco pode ser influenciada por abordagens contemporâneas, como o uso de história de vida, que reconhecem a importância das narrativas individuais, identidades pessoais e ações cotidianas na construção da sociedade e na promoção de mudanças sociais. Dessa forma, o uso de histórias de vida de professores para provocar reflexões em licenciandos de química, como no caso desta pesquisa, é um exemplo de como promover essa mudança individual.

5.2 Experiência com as histórias de vida dos docentes da educação básica.

Nesta seção, examinamos a participação dos estudantes em atividades que envolveram a história de vida de professores de química da educação básica. Nesta fase, os estudantes realizaram a entrevista com seus ex-professores do ensino médio e tiveram a oportunidade de ouvir dois professores da educação básica convidados pela professora da disciplina para contar suas histórias de vida docentes. A categoria gerada foi “Compreensão das perspectivas dos professores e rotinas” e as principais observações foram:

5.2.1 Compreensão das realidades da prática docente.

Observamos que os licenciandos conseguiram absorver um pouco do que é o cotidiano de uma escola e o professor já sai pronto da faculdade, como demonstrado nos seguintes trechos: *Índio* – “*A Entrevista eu achei muito interessante porque eu tive a oportunidade de encontrar com o professor e conhecer mais da rotina da sala de aula e fora dela, da vida pessoal mesmo.*” é quando o licenciando se refere ao excerto de um professor da educação básica: *Professor1* – “*Todo dia é uma caixinha de surpresa porque você lida com o fator humano e as pessoas são múltiplas e são diversas. Então eu gosto desse esquema. Às vezes você dá cinco aulas do mesmo assunto, você vai dar cinco aulas diferentes.*” e *Mendelévio* – “*Deram exemplos reais, falam sobre como é estar em sala de aula para os alunos do ensino médio. O que eles gostam, que eles não gostem, que eles aconselham, que eles não aconselham. Então é um momento importante do curso e aí, com o tempo as coisas vão fazendo cada vez mais sentido, sabe?*” ao fazer referência aos excertos: *Professor5* – “*Não. É o que funciona pra mim. A maneira que você faz é o que ficar confortável pra você. Tem pessoas que não gostam de interagir e a aula do cara é maravilhosa. Então tem que ir lá e dar a cara a tapa porque é só na sala de aula que você vai entender como é a dinâmica e como você vai trabalhar, ter esse perfil desenvolvendo sua técnica.*” e *Professor6* – “*Não sei se chamo de técnica, mas aahh, primeira coisa que a gente tem é o estudo, a vida de professor é uma vida que tem que estar estudando sempre mesmo quando sei umas coisas menos, outra mais, mas acho que é em toda profissão é assim.*”

Vamos interpretar os principais pontos que esses excertos podem indicar:

a) Interesse pela experiência de professores da educação básica: *Índio* expressa seu interesse e apreço pela oportunidade de interagir com um professor da educação básica e conhecer mais sobre sua rotina, tanto na sala de aula quanto em sua vida pessoal. Isso nos sugere que o contato com professores em exercício pode enriquecer a formação de futuros educadores, fornecendo visões sobre a realidade da profissão;

b) Complexidade da docência: *Professor1* enfatiza a imprevisibilidade da profissão de professor, com cada aula sendo única devido à diversidade e individualidade dos estudantes. *Mendelévio* ressalta que a experiência dos professores da educação básica compartilhada com os licenciandos inclui exemplos reais de suas experiências em sala de aula, bem como seus gostos e desgostos. Essa complexidade demonstra a necessidade de adaptação e desenvolvimento contínuo por parte dos professores.

c) Abordagens diversas: *Professor5* destaca que não há uma única maneira certa de ensinar, e que os licenciandos devem experimentar diferentes abordagens para descobrir o que funciona melhor para eles. *Professor6* salienta a importância do estudo contínuo na vida do professor, ressaltando que a aprendizagem é um aspecto fundamental da profissão.

Entendemos, portanto, que a dinâmica dos licenciandos de interagir com os professores da educação básica pode fornecer subsídios para que os futuros professores elaborem suas próprias estratégias de ensino e gestão de sala de aula, baseadas nas histórias de vida contadas por meio das entrevistas. Dessa forma, aprenderão habilidades sobre o “Saber da ação” que Tardif (2000) defende como essencial para a prática docente eficaz. Este saber estar relacionado às habilidades práticas e às tomadas de decisão rápidas que os professores precisam para lidar com situações imprevistas na sala de aula.

Goodson (2020) propõe a ideia de que os professores iniciantes, em particular, passam por uma transição significativa na qual suas histórias de vida, experiências educacionais e profissionais se entrelaçam. Durante essa fase de transição, os professores iniciantes podem enfrentar desafios, ajustes e mudanças em suas identidades profissionais e que as histórias de vida podem inspirar suas escolhas de estratégias de ensino, abordagens pedagógicas e relações com os estudantes. Além disso, as experiências de vida podem influenciar a maneira como os professores percebem a diversidade, a inclusão e o contexto social em que trabalham.

A abordagem de Goodson (2020) enfatiza a importância de fornecer suporte e orientação adequados para os professores iniciantes, reconhecendo a complexidade de suas histórias de vida e a influência dessas histórias em seu desenvolvimento profissional. Isso destaca a necessidade de programas de formação de professores que integrem a reflexão sobre as histórias de vida e as experiências dos professores iniciantes, permitindo que eles desenvolvam uma compreensão mais profunda de si mesmos como educadores. Essa compreensão, por sua vez, pode levar a práticas de ensino mais eficazes e centradas no estudante.

5.2.2 Identificação com desafios e dilemas enfrentados pelos professores da educação básica.

Foi notório o contento dos licenciandos ao constatarem que os docentes da educação básica, passaram por situações parecidas no início de suas carreiras, sentimentos semelhantes como a insegurança, identificados em excertos como: *Estróbilo* – “Foi importante saber que eles têm inseguranças, que as primeiras aulas eles tremeram, assim como eu acho que vai ser comigo.”; *Gálio* – “Eu me identifiquei quando alguns professores disseram que foi difícil no começo, mas conseguiu. Eu também estou achando muito difícil, mas se eles conseguiram e

estão gostando, acho que eu também vou gostar.” e Randon – “Quando a gente é aluno, imagina que o professor, sabe, é um ser supremo, que não dança, não bebe e ririri...ou que só viaja nos feriados e recessos, mas é importante entender que ele é uma pessoa como qualquer outra, que adocece, que tem problemas familiares, que tem sonhos que não é só sobre estudante...”

No primeiro excerto, percebemos na fala *Estróbilo* a relevância de saber que os professores da educação básica também tiveram inseguranças em suas primeiras aulas. Isso demonstra que os professores não são perfeitos desde o início de suas carreiras e que passam por desafios semelhantes aos dos futuros professores. Essa compreensão pode reduzir a pressão e a ansiedade dos estudantes em relação às suas próprias inseguranças iniciais.

No excerto de *Gálio*, a licenciada se identifica com os professores que compartilharam suas experiências de superar dificuldades no início de suas carreiras. Essa identificação é relevante, pois os licenciandos notam que os desafios não são exclusivos deles e que é possível superá-los. Isso pode inspirar confiança e resiliência. Já no excerto de *Randon*, aborda a necessidade de entender que os professores são pessoas comuns, com suas próprias vidas, sonhos e desafios. Isso ajuda a humanizar a figura do professor, desfazendo estereótipos de que os professores são perfeitos ou distantes. Os estudantes percebem que os professores também enfrentam problemas pessoais e têm aspirações, o que pode facilitar a construção de relacionamentos mais genuínos entre alunos e professores.

Segundo Shulman (1992) é importante que os licenciandos se identifiquem com os professores da educação básica por várias razões. Dessa forma, o uso de história de vida na formação de professores pode promover uma preparação mais pragmática, ajudando a desenvolver expectativas realistas e a planejar estratégias para lidar com situações complexas, antecipando os dilemas éticos e pedagógicos que encontrarão e aprender a tomar decisões mais assertivas.

Além disso, a identificação com os desafios dos professores da educação básica permite que os futuros professores desenvolvam uma maior empatia em relação aos estudantes e colegas de trabalho. Isso contribui para a construção de relações mais eficazes e positivas na sala de aula, melhorando o sistema educacional na totalidade. Consequentemente, haverá uma possível retenção na carreira docente, uma vez que o entendimento do cotidiano da carreira docente ajuda a combater estereótipos negativos e a valorizar a profissão docente, promovendo uma maior apreciação do papel dos professores na sociedade. Tal experiência pode incentivar os estudantes de licenciatura a se comprometerem e persistirem na carreira.

5.3 Conclusões dos licenciandos a respeito da docência ao final da disciplina.

A terceira seção deste capítulo se refere ao desfecho da disciplina, mostrando as percepções dos licenciandos em relação ao seu aprendizado. A análise das principais observações nesta fase de finalização da disciplina, gerou a categoria “Ampliação da percepção sobre a carreira docente”, desdobrada em:

5.3.1 Revisão das ideias iniciais, mudanças de perspectivas e desenvolvimento de um entendimento mais complexo da docência.

À medida que os estudantes ingressam em cursos de licenciatura, muitas vezes trazem consigo concepções iniciais sobre o que significa ser um professor e como a educação deve ser conduzida. No entanto, ao longo de sua jornada educacional e profissional, essas visões podem evoluir à medida que são expostas a novas teorias, práticas, experiências de sala de aula e reflexões. Esse processo de evolução e refinamento é fundamental para o desenvolvimento de professores capazes de atender às demandas complexas da educação contemporânea e criar ambientes de aprendizagem significativos para seus alunos.

Neste contexto, podemos perceber pelos excertos seguintes como os estudantes de licenciatura ampliaram seu entendimento e perspectivas em relação ao trabalho docente quando a professora da disciplina perguntou se a percepção sobre a docência permanecia a mesma inicial: *Moscóvio – “De como é o histórico da profissionalização da carreira, entendendo que, mesmo hoje algumas pessoas acham que ser professor não é uma profissão, que é uma vocação que você não precisa aprender conteúdo nem nada, porque o negócio vem inspirado de um ser superior e tal. A gente entende que é uma profissão que tem um conjunto de saberes, profissionais, de conhecimentos profissionais. São adquiridos na prática, na teoria, na conjugação entre teoria e prática”*; *Mendelévio – “O professor é insubstituível. Concordo plenamente que o professor é insubstituível. Não tem programa de computador, não tem aplicativo, não tem recursos de livro, curso autoinstrucional, não tem nada que substitua a capacidade do professor de fazer a síntese e de ensinar a gente.”* e *Túlio – “O que me marcou muito foi uma frase de uma professora da entrevista que fala assim: ‘Mais é isso, né. Vocês vão encontrar as dores de vocês. As minhas nem sempre vão ser as suas. Isso nos mostra que teremos que passar por tudo isso para encontrar nosso caminho como professores, não importa o quão preparados estaremos.’”*.

Os excertos trazem revelações importantes sobre a compreensão dos licenciandos (Moscóvio e Túlio) sobre a profissão docente e o processo de se tornar um professor. Eles destacam a evolução da percepção da profissão docente, que historicamente foi muitas vezes vista como uma "vocação" desprovida de necessidade de formação profissional formal. Agora, os licenciandos entendem que ser professor envolve um conjunto complexo de saberes e conhecimentos profissionais adquiridos por meio da prática e da teoria.

Já o excerto de *Mendelévio* ressalta a insubstituibilidade do professor na sala de aula, destacando que a habilidade do professor de sintetizar informações e ensinar não pode ser substituída por software, aplicativos ou recursos de autoaprendizado. Isso enfatiza a importância do papel ativo do professor na facilitação do aprendizado dos alunos. Enquanto o excerto de *Túlio* aborda a ideia de que cada professor enfrentará desafios e dificuldades únicas ao longo de sua carreira, e essas experiências são parte integrante do processo de se tornar um professor. Isso reflete a compreensão de que a formação de professores envolve a construção de um caminho profissional pessoal e a necessidade de aprender com as experiências, independentemente do nível de preparação inicial.

Em outras palavras, esses excertos destacam a importância de reconhecer a complexidade e a evolução da profissão docente, bem como a valorização do papel único e insubstituível do professor na educação. Eles apontam para a necessidade de apoiar a formação de professores e o desenvolvimento profissional contínuo para enfrentar os desafios da prática docente de maneira eficaz.

5.3.2 Definição de metas e compromisso com a profissão.

De acordo com Huertas (2001), um bom professor possui objetivos de ensino, o que o tornará um aluno motivado a aprender. O autor afirma que as metas são desencadeadoras da conduta motivada e que para haver aprendizagem é preciso, antes de tudo a ver a motivação. Dessa forma, ao final da disciplina, percebemos que grande parte dos licenciandos estavam motivados com a carreira docente. Na última aula, a professora da disciplina solicitou que cada estudante externasse o que aprenderam, o que ficou marcado e se há perspectivas de prosseguirem na carreira. Como resposta, foi extraído os seguintes excertos: *Rádio* – “Foi muito bom entender quais são as minhas opções no mercado de trabalho e quais são as vantagens de cada área? Então já ter uma noção disso desde o início da faculdade, é muito importante. Eu acho muito importante. Então, tudo isso foi útil durante essa disciplina.”; *Neônio* – “Nós também entendemos que é muito importante, não é para você e para nós, para o aluno que vai

ser professor conhecer um pouco sobre a docência, em especial desmistificar algumas questões como professor é mal remunerado.” e Rubídio – “A gente, sabe quer agradecer, um dos aspectos que a gente vai agradecer é estudar com uma professora doutora, e doutorado em química, eu acho muita coisa de verdade e a senhora mostrou que temos essa possibilidade, e que a docência é tão pomposa quanto um engenheiro ou um médico. Eu quero muito explorar todas as possibilidades que eu tiver nessa carreira.”

Os excertos reforçam algumas perspectivas que já foram discutidas neste estudo sobre a importância da compreensão da docência e das opções de carreira desde o início da formação acadêmica, como a valorização da docência, em que *Rádio* destaca a importância de os estudantes entenderem suas opções no mercado de trabalho, com ênfase na carreira docente. O licenciando reconhece que ter essa compreensão desde o início da faculdade é valioso, pois permite que eles explorem as vantagens de cada área. Isso reflete a importância de informar os estudantes sobre as possibilidades de carreira e os benefícios da docência, a fim de aumentar o interesse e a valorização da profissão.

Além disso, *Rádio* ressalta a necessidade de desmistificar algumas concepções errôneas sobre a docência, como a ideia de que os professores são mal remunerados. Sugerindo que, por meio da educação e da compreensão, os estudantes podem superar estereótipos negativos e perceber que a carreira docente tem seu valor e importância. Na mesma linha, *Rubídio* destaca a influência positiva de professores com doutorado em despertar o interesse dos alunos pela docência. O estudante expressa sua admiração pela professora da disciplina ser doutora em química e reconhece que a docência pode ser uma carreira tão prestigiosa quanto a de engenheiro ou médico. Isso fortalece que o exemplo e o apoio de educadores bem qualificados podem inspirar os alunos a considerar a docência como uma carreira respeitável.

No geral, esses excertos enfatizam a importância de informar e inspirar os estudantes de licenciatura a considerarem a docência como uma carreira de prestígio e a desenvolverem uma compreensão mais ampla da profissão desde o início de sua formação. Assim como destacam o papel fundamental dos educadores e das experiências de aprendizado na formação das perspectivas dos alunos em relação à docência.

5.4 Síntese e avaliação do uso da abordagem metodológica “Histórias de Vida” de professores.

Os licenciandos, no início da disciplina, tinham representações superficiais sobre a docência. Suas ideias iniciais eram frequentemente influenciadas por estereótipos ou visões

simplistas da profissão. No entanto, ao longo da disciplina, a compreensão das perspectivas dos professores e de suas rotinas diárias começou a evoluir. Isso também pôde ser visto em outros trabalhos, como mostra Amauro *et al.* (2023). O texto mostra que as ações do professor formador podem contribuir com a reconstrução dessas visões simplistas, que inicialmente os licenciandos apresentam. Isso pode ser alcançado, de forma intencional, a partir das ações didáticas do professor formador.

A exposição às histórias de vida dos professores de química da educação básica teve um impacto significativo na quebra desses estereótipos e na construção de uma compreensão mais profunda da profissão. Os licenciandos começaram a perceber a complexidade do trabalho docente, incluindo os desafios e as recompensas envolvidas.

À medida que os licenciandos desenvolviam uma compreensão mais sólida das perspectivas dos professores e de suas rotinas, sua percepção sobre a carreira docente começou a se ampliar. Eles passaram a perceber a docência não apenas como um ato de transmitir conhecimento, mas como uma profissão que envolve o desenvolvimento de habilidades interpessoais, adaptação constante, e um compromisso com o aprendizado dos alunos.

A relação entre as representações iniciais dos licenciandos sobre a docência e a ampliação de sua percepção sobre a carreira docente, é notável. As representações iniciais, muitas vezes, serviram como um ponto de partida para essa transformação e a exposição às histórias de vida dos professores expandiu as visões iniciais dos licenciandos. Isso evidencia como as representações iniciais podem ser moldadas e refinadas ao longo do tempo, resultando em uma compreensão mais rica da carreira docente.

Diante do exposto, é possível fazermos as seguintes recomendações utilizando a abordagem metodológica História de Vida:

a) Integrar atividades de história de vida na formação: Continuar a incluir atividades que envolvem a história de vida de professores na formação de licenciandos, não só de química, mas também de outras disciplinas. Pois ajuda a desenvolver uma compreensão mais profunda da profissão e pode servir como uma ponte entre as representações iniciais e a percepção ampliada;

b) Mentoria docente: Estabelecer programas de mentoria com professores experientes para ajudar os licenciandos a desenvolver uma compreensão mais completa do cotidiano docente;

c) Desenvolvimento de habilidades socioemocionais: Integrar nas disciplinas de formação docente o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia,

comunicação e resolução de conflitos, na formação dos licenciandos, pois essas habilidades são cruciais para o sucesso na carreira docente;

d) Pesquisas futuras: Explorar a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas na formação de licenciandos e a influência das representações iniciais sobre suas escolhas de carreira, bem como realizar estudos longitudinais para acompanhar a evolução das percepções e carreiras dos licenciandos em química ao longo do tempo;

e) Impacto nas práticas de ensino: Investigar como as mudanças nas representações e na compreensão dos licenciandos impactam suas futuras práticas de ensino e o sucesso de seus alunos.

6 A QUÍMICA DO ENSINO: HISTÓRIAS INSPIRADORAS DE PROFESSORES!

Este capítulo tem por objetivo apresentar o produto de mestrado que consiste em uma coletânea de crônicas sobre história de vida de professores de química. Escrever crônicas foi o meio escolhido para, poeticamente, materializar o estudo feito. Além disso, de acordo com Thomé e Rodrigues (2020, p.181), o “seu potencial argumentativo e sua capacidade de seduzir e envolver o leitor muitas vezes são usadas como estratégias para atingir as intencionalidades do autor ou do veículo para o qual ele escreve”, e assim, se apresentar como um recurso metodológico engajador que pode ser utilizado nos cursos de formação de professores.

A coletânea é composta por textos elaborados pela pesquisadora a partir das histórias narradas pelos licenciandos, pelos professores da educação básica entrevistados, pela professora regente e de experiências próprias da pesquisadora. Os elementos de inspiração escolhidos foram, a primeira aula, situações desafiadoras, cômicas, comoventes, de superação, realizações e a rotina de professores de química.

Como visto no capítulo anterior, a crônica traz uma liberdade de escrita, permitindo ao autor transitar entre diversos estilos, desde o coloquial de Rubem Alves, ao poético de Carlos Drummond até mesclar ficção como Fernando Sabino. Para este trabalho, foi adotado um estilo coloquial na maioria dos textos, com o intuito de criar um espelho da realidade cotidiana do professor, abordando eventos, situações e experiências com as quais o leitor se identifique. Dessa forma, a sua utilização nos cursos de formação docente pode transportar o estudante da licenciatura para a realidade que o espera e servir como estudos de caso.

Permeando os capítulos, se pode encontrar alguns textos com um tom poético, outros com humor, sendo o último, uma homenagem a minha orientadora e os seguintes, com a

intensão de envolver os sentimentos do leitor e levá-lo a refletir sobre a docência, o cotidiano na sala de aula e o “ser” professor. Logo, os textos poderão ser utilizados por formadores para promover debates a respeito da condição docente, como se sentem, o que os motivam a prosseguir na carreira e suas perspectivas sobre a profissão.

A obra traz alguns textos que utilizam a ficção com o intuito de fazer com que o leitor imagine como será o futuro da profissão docente. O propósito é de provocarmos discussões a respeito da evolução tecnológica na educação e a capacidade dos educadores em se adaptarem a essa realidade. Como poderão continuar a desempenhar um papel vital na sociedade e capacitar os estudantes com habilidades e o conhecimento necessário para enfrentar os desafios desse mundo em constante transformação?

Uma vez escritas, as crônicas foram separadas, agrupadas em três partes distintas: Parte I – A jornada começa; Parte II – Entre lágrimas, sorrisos e reflexões; Parte III – A despedida: vozes silenciadas? E serão dispostas em um único documento no formato digital, compondo um livro digital. Desse modo, o produto poderá ser disponibilizado em vários meios de comunicação, baixado e impresso, possibilitando que um elevado número de pessoas tenha acesso ao material.

Consequentemente teremos um documento distinto, porque segundo Candido (1995), as crônicas podem servir como documentos históricos e sociológicos importantes. O autor analisa que as crônicas capturam a cultura e a sociedade de sua época, pois elas oferecem compreensões sobre a política, os costumes, as questões sociais e culturais do momento em que foram escritas. Dessa forma, o livro eletrônico se torna um documento relevante para a memória e história dos professores brasileiros.

7 CONCLUSÃO

Este estudo, que investigou como a abordagem metodológica "História de vida de professores" influenciou a construção da identidade de licenciandos em química, culminou em uma jornada de descobertas profundas e reflexões significativas. Durante todo o processo, não só os licenciandos tiveram a oportunidade de explorar as histórias de vida de seus mentores, os professores de química, e essa experiência teve um impacto marcante em suas próprias jornadas como futuros educadores, mas também em minha própria formação como educadora e formadora de professores. Essa abordagem nos revelou que, mais do que apenas adquirir conhecimento sobre a disciplina, a docência é uma profissão que envolve valores, identidade e um compromisso social.

A orientadora da pesquisa, cuja memória é honrada, desempenhou um papel vital nessa investigação. Sua lamentável partida no final do trabalho, deixou um vazio, mas sua história de vida como uma defensora incansável da igualdade racial e dos direitos civis deixou uma marca indelével nos corações e mentes de todos que a conhecia. Sua história inspiradora demonstra que ser um professor é mais do que transmitir conhecimento, é sobre a capacidade de formar mentes, transformar vidas e lutar por um mundo mais justo.

Neste contexto, esta pesquisa não apenas ilustrou a importância da abordagem "História de vida de professores" na formação de licenciandos em química, mas também ressaltou a necessidade contínua de professores comprometidos com a promoção na busca de melhorias para a educação no Brasil. As histórias de vida dos professores se tornaram uma ponte entre o passado e o futuro, moldando a identidade dos licenciandos, inspirando-os a serem não apenas educadores competentes, mas também defensores apaixonados dos valores que abraçaram. É uma homenagem à memória da minha orientadora que essa pesquisa perpetue seu legado, inspirando futuras gerações de educadores comprometidos com a construção de um mundo mais inclusivo e igualitário.

REFERÊNCIAS

ALFONSO-GOLDFARB, A. M. **O Que é História da Ciência**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ALVES, R. A formação do educador. **Revista Educação**. Disponível em: Formação do educador — crônica de Rubem Alves (revistaeducacao.com.br). Acesso em: 31 ago. 2023.

AMAURO, N. Q. et al. Interações discursivas em situações de ensino de Química: em busca de oportunizar novos significados a quem apreende conceitos científicos. **Química Nova Escola**. São Paulo - SP, v. 45, n. 2, p. 123-130, MAIO 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21577/0104-8899.20160331>

ANJOS, A. M. et al. A formação do professor de Química para o ensino investigativo: análise de uma experiência formativa em uma universidade pública brasileira. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, p. 135-155, 2014.

BAKHURST, D. **Consciousness and Revolution in Soviet Philosophy**: From the Bolsheviks to Evald Ilyenkov. Cambridge: Cambridge University Press. 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.3191003>

BAKTHIN, M. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Unesp, 1998. Disponível em: Formas de tempo e de cronotopo no romance (oziris.pro.br). Acesso em: 10 set. 2023.

BEJA, A.C.; REZENDE, F. Processos de construção da identidade docente no discurso de estudantes da licenciatura em química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 13, n. 2, p. 156-178, 2014.

BERTAUX, D. **Biography and society. The life history approach in the social sciences**. Beverly Hills: Sage publications, 1981.

BESSA, S.; CASTRO, E. A. D. S; RODRIGUES, J. G. Representações sociais de "bom professor": o que pensam os estudantes de licenciatura. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n° 16, p. 5-26, out./dez., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.4003>

BIRD, T., LITTLE, J. W. How schools organize the teaching occupation. **The Elementary School Journal**, n.86, v.4, 1986. p 493-512. Disponível em: How Schools Organize the Teaching Occupation on JSTOR. Acesso em: 02 nov. 2022.

BOLZAN, D. P. V. et al. “Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/461464>

BRASIL. **Diretriz Curricular Nacional para os Cursos de Licenciatura**. 2015. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 27 set. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/residencia-pedagogica>. Acesso em: 07 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pibid>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BREIM, M. Profissão no país está ameaçada. Trabalho & Formação. **Correio Brasiliense. Rev. Eletrônica**. 2006. Disponível em: www.correiobrasiliense.com.br. Acesso em: 09 de novembro de 2022.

BRITO, A. S.; LOPES, E. T.; LIMA, M. B. Identidade docente: reflexões de professores de Química sobre a trajetória acadêmica e profissional. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 26, n. 63, 2017, p. 907-926

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**, São Cristóvão-SE, v. 10, 2014, p.1 - 9.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002 <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BULLOUGH, R. Becoming a teacher. In: BILDDLE, B. (Ed.). **International handbook of teacher and teaching**. London: Kluwer, 1998. p. 79-134. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4942-6_3

BURNIER, S. et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.35, p. 343-350, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200013>

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____, **A.O Discurso e a Cidade**. São Paulo: Duas Cidades, 2006.

CUNHA, J. L.D.; MACHADO, A. D. S. Sujeitos que lembram: história oral e histórias de vida. **Revista História da Educação**, v. 7, n. 14, p. 63-77, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30222>. Acesso em: 20 nov. 2022

DAMASCENO, D. et al. A formação dos docentes de química: uma perspectiva multivariada aplicada à rede pública de ensino médio de Goiás. **Química Nova**, n. 34, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0100-40422011000900031>

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Manual SAGE de Pesquisa Qualitativa**. Los Angeles, CA: Sábio, 2018.

DICICCO-BLOOM, B.; CRABTREE, B. F. The qualitative research interviews. **Medical Education**, v. 40, n. 4, p. 314-321, 2006.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>

DURHAM, E. R. **Revista de Antropologia**, v. 46, n. 2, p. 361–363, 2003.
<https://doi.org/10.1590/S0034-77012003000200006>

DURANA, J. M. G. Formación permanente del profesorado universitario. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 43, n. 2, p. 1-7, jun. 2007.
<https://doi.org/10.35362/rie4322332>

FEIMAN-NEMSER, S. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. **Teachers College Record**, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.
<https://doi.org/10.1177/016146810110300601>

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, D.; PIERSON, A. H C.; GOMES, Z. V. As crônicas reflexivas como narrativas reveladoras das ideias de Educação em Ciências de professores-pesquisadores. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571666045006>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FONSECA, S. G. **Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida**. Papirus: 1997.

_____. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, ago. 2010. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812010000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 08 set. 2023.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. A. **What's worth fighting for in your school? Working together for improvement**. London: Open University, 1992.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6, p. 15-29, 2005.

GOODSON, I. F. **Aprendizagem, currículo e política de vida: obras selecionadas de Ivor F. Goodson**. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis: Vozes, 2020.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. Tradução de Marcos Santarrita. Disponível em: <https://shre.ink/Qd05>. Acesso em: 05 jan. 2023.

GUAZI, T. S. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Roraima, v. 2, p. 1-20, 2021. <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v2i0.7131>

HUBERMAN, M. The model of the independent artisan. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' Professional Relations in teachers' work. Individual, colleagues and contexts*, p.11-50. Chicago: Teacher College Press, 1993.

HUERTAS, J. A. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aique, 2001.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultados/2019/notas_estatistica_s/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 06 abr. 2022.

JOSSO, M.C. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 35-50.

KLEINMAN, Arthur. **The Illness Narratives: Suffering, Healing, and the Human Condition**. Basic Book: Nova York, 2020.

LAURETI, C.; BARROS, M. N. F. DE. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista de Psicologia social e institucional**, v.2, n. 1, jun, Londrina, 2000.

LEAMANN, Fundação. **Quero ser professor**. Disponível em: <https://www.queroserprofessor.com.br/>. Acesso em: 07 abr. 2023.

LORTIE, D. School Teachers: A sociological study. **Chicago: University of Chicago Press**. n.2, v. 13, 1975, p. 139-144. Disponível em: Review: [Untitled] on JSTOR. Acesso em: nov. 2022.

MALDANER, O. A. **A Formação inicial e continuada de Professores de Química: Professores, Pesquisadores**. 3 ed. UNIJUÍ, 2006. Disponível em: <https://buscaintegrada.ufrj.br/Record/aleph-URF0100069887/Details>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2009, p. 109-131

MAY, R. **A descoberta do ser**. Rio de Janeiro:Rocco,1991.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MERRIAN, S. B. **Pesquisa qualitativa: Um guia para design e implementação**. **John Wiley & Sons**, 2009.

NOGUEIRA, C. R. **A crônica**. São Paulo: Contexto, 2010.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. **Profissão professor**, 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34. Disponível em: FPPD_A_Novoa.pdf (ul.pt). Acesso em: 05 mar. 2022

_____, Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____, A. Os "Caminhos" da investigação em história de vida: Vinte anos de pesquisa. In A. T. de Oliveira (Ed.), **Educação, História de Vida e Formação** (pp. 15-36). Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, M. B. O uso de histórias de vida na formação de professores de química. **Ciência & Ensino**, n.1, v.19, 87-96. 2018.

PEREIRA, E. R; PEGORARO, R. F; RASERA, E.F. História de Vida, Pesquisa Narrativa e Testimonio: Perspectivas nos Estudos Biográficos. **Quaderns de Psicologia**. 2017, v. 19, n. 3, p. 277-286, jan, 2018.

<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1413>

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. D. S. L. **Estágio e docência** - teoria e prática: diferentes concepções. Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas. Tradução: Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 244. Disponível em: ReP USP - Detalhe do registro: Estágio e docência - teoria e prática: diferentes concepções. Acesso em: 22 abr. 2023

REINACH, F. O papel da comunicação na ciência e na tecnologia. **A ciência como ela é**, Companhia das Letras, 2017. Disponível em: A ciência como ela é – Revista de divulgação científica do ICBS – UFRGS. Acesso em: 03 abr. 2023.

SÁ, C.S.S; SANTOS, W.L.P. Motivação para a carreira docente e construção de identidades: o papel dos pesquisadores em ensino de química. **Química Nova**, vol. 39, n. 1, p.104-111, set, 2016. Disponível em: <http://static.sites.s bq.org.br/quimicanova.s bq.org.br/pdf/v39n1a15.pdf> Acesso: março, 2022.

SILVA, W.; CARNEIRO, C. Formação de professores de Química no Brasil: formar para a docência ou para a indiligência pedagógica? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 25, p. 263-276, 2021.
<https://doi.org/10.21920/recei72022825263276>

SILVA, C.S.D.; OLIVEIRA, L.A.A. Formação inicial de professores de Química: formação específica e pedagógica. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2009, p. 43-58. Disponível em: Ensinos_de_ciencias_e_matematica_I_(FINAL).indd (scielo.org). Acesso: jul. 2022.

SCHNETZLER, R.P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R.P.; ARAGÃO, R. (Orgs.). **Ensino de ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas: UNIMEP, 2000. p. 12-41.
<https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000100003>

SHULMAN, L. S. Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching. Paper presented at the **Simposium** sobre Didáticas Específicas en la Formación de Profesores, Santiago de Compostela, 1992.

_____. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
<https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

SILVA, C.S.D.; OLIVEIRA, L.A.A. **Formação inicial de professores de Química**: formação específica e pedagógica. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 43-58. Disponível em: encurtador.com.br/oxPT3. Acesso: jul. 2022.

SIMÕES, A. D. F. A evolução da crônica como gênero nacional. **Estação Literária**. v. 4, p. 49-61, 2009. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/25295>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SHAPIN, S. **The Scientific Life**: A Moral History of a Late Modern Vocation. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 2008.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226750170.001.0001>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

_____. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 set. 2023.

TERRAZZAN, E. A.; DUTRA, E. F.; WINCH, P. G.; SILVA, A. A. da. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Rev. Diálogo Educacional**, v. 8, n.23, p.71-90, 2008
<https://doi.org/10.7213/rde.v8i23.3973>

THOMÉ, C. D. A.; RODRIGUES, M, P. A relevância da crônica para o projeto de escrita de Luiz Ruffato: formação da autoridade sobre uma temática específica. **Contracampo**, v.39, n.1, 2020.
<https://doi.org/10.22409/contracampo.v0i0.28519>

UNIBANCO, Instituto. **Educar para transformar**. Disponível em: <https://educarparatransformar.org.br/>. Acesso em: 07 abr. 2023.

VONK, J. H. C. A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. **Teacher Education Policy**, p. 112-134, 1996. London: Falmer Press.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: Silva, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 7-72.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Bookman: Porto Alegre, 2010.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIM, H. **A People's History of the United States**. Harper Perennial: 2015.

APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL

Marlúcia Pereira Santana

Hélder Eterno da Silveira

A Química do Ensino:

HISTÓRIAS INSPIRADORAS DE

PROFESSORES



UFU



PPGCM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PPGECM - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Marlúcia Pereira Santana
Hélder Eterno da Silveira

A Química do Ensino:
HISTÓRIAS INSPIRADORAS DE
PROFESSORES

UBERLÂNDIA - MG

2023



Caros leitores,

Este é um produto, originado de uma pesquisa de mestrado intitulada "A influência da abordagem metodológica de história de vida de professores na construção da identidade de licenciandos em química", propõe uma reflexão profunda sobre o impacto das narrativas pessoais no processo de formação docente.

Ao investigar como as histórias de vida dos professores podem colaborar para a percepção sobre a docência por parte dos estudantes de licenciatura em química de uma Instituição de Ensino Superior, esta pesquisa transcende os limites da sala de aula, adentrando os espaços íntimos e significativos que constroem a

identidade profissional.

Os objetivos delineados, como desenvolver uma compreensão mais profunda da docência, fomentar a empatia e o respeito pela profissão docente, e inspirar futuros educadores, são desdobrados ao longo das crônicas apresentadas. Cada relato se converte em uma peça do quebra-cabeça que compõe a experiência única de ser professor, revelando as nuances, os desafios e as recompensas inerentes à jornada educacional.

A química do ensino: histórias inspiradoras de professores, não é apenas uma contação de casos das vidas desses protagonistas, mas uma convocação para repensarmos o papel das histórias pessoais na construção da identidade profissional.

Esta obra busca não apenas relatar, mas iluminar, inspirando uma nova compreensão sobre a docência e seus muitos matizes.

Ao seguir essas narrativas, embarcamos em uma viagem que transcende as fórmulas acadêmicas e nos leva ao cerne da experiência humana na educação.



Sumário

PARTE I - A JORNADA COMEÇA!

Ser professor: uma jornada de dedicação e significado.....	8
O professor Sabe-Tudo e as peripécias de Germânia.....	10
A primeira aula da professora Tugstênia.....	12
Estudar e lecionar, é só começar!.....	14
O professor Rutherford e as lições do fracasso.....	16

PARTE II - ENTRE LÁGRIMAS, SORRISOS E REFLEXÕES

A professora que virou meme.....	20
Ensinar é um ato de amor, sim!.....	22
A aventura cósmica do professor Plutônio.....	23
A Tabela Periódica dos Alunos: uma lição em diversidade.....	25
O professor Carbono e o futuro da educação.....	27

PARTE III - A DESPEDIDA: VOZES SILENCIADAS?

Professores: vozes sufocadas no sistema educacional.....	33
A professora Atômica: uma luta por reconhecimento e apoio....	35
O dia que o professor Mercúrio chorou.....	37
A despedida de uma professora.....	39
O legado da Doutora Sol.....	41



PARTE I



A jornada começa!





Neste capítulo, os leitores são levados a uma reflexão sobre o início de uma trajetória marcante na vida de um professor. As histórias destacam a jornada de professores em início de suas carreiras ansiosos e cheios de expectativas, que se deparam com desafios inesperados no mundo da educação.

Ao longo do capítulo, revelam-se situações de insegurança que transformam a perspectiva do protagonista, mostrando que a verdadeira jornada do ensino vai muito além das salas de aula e dos livros didáticos. As histórias abordam os altos e baixos dessa experiência, oferecendo uma visão emocionante e autêntica do universo educacional.



Ser professor: uma jornada de dedicação e significado

O sol se põe no horizonte, pintando o céu de tons alaranjados e dourados, enquanto a sala de aula se enche de expectativas, risos e olhares curiosos. No centro desse cenário, encontra-se o professor ou a professora, cujo papel transcende o mero ato de transmitir conhecimento. Ser professor é uma jornada de dedicação e significado, e gostar de dar aula é apenas o primeiro passo de uma caminhada enriquecedora.

O desejo de compartilhar conhecimento e inspirar mentes jovens é, sem dúvida, um elemento fundamental na escolha da profissão docente. A paixão por ensinar, a alegria de ver os olhos dos alunos brilharem quando finalmente compreendem um conceito complexo e a satisfação de contribuir para o desenvolvimento intelectual e emocional de outras pessoas, são sentimentos incomparáveis. No entanto, gostar de dar aula não é, por si só, suficiente para ser um educador que toca a vida de seus alunos como referencia a ser escutada e respeitada.

Ser professor é uma responsabilidade complexa que vai além das quatro paredes da sala de aula. É necessário ter uma compreensão profunda do conteúdo a ser ensinado, mas também das necessidades individuais de cada aluno. Cada estudante é único, com diferentes estilos de aprendizado, interesses e desafios pessoais. Ser capaz de adaptar a abordagem pedagógica para atender a essas diferenças é um dos maiores desafios e também uma das maiores recompensas da profissão.

Além disso, ser professor envolve uma dose generosa de paciência, empatia e compreensão. Lidar com alunos em momentos de dificuldade acadêmica ou emocional exige uma capacidade de ouvir, orientar e apoiar que vai além de simplesmente transmitir conteúdo. Afinal, educar não se resume a transferir informações; é ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos, independentes e conscientes.

A função de um professor é mais do que preparar para provas, é também preparar para a vida. É nesse ponto que a verdadeira profundidade da profissão é revelada. Um educador não apenas ensina fatos e teorias, mas também ajuda os alunos a desenvolver habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, empatia e comunicação. E, mais do que isso, os professores desempenham um papel fundamental na formação do caráter de seus alunos, influenciando valores, atitudes e perspectivas de mundo.



Portanto, gostar de dar aula é apenas um aspecto de ser professor. É um ponto de partida essencial, mas não o destino final. A jornada do educador é uma constante busca por aprimoramento, adaptando-se às mudanças na sociedade, na tecnologia e na educação. É uma jornada de reflexão contínua sobre o propósito e o impacto da educação na vida das pessoas. E é, acima de tudo, uma jornada de amor e compromisso com o crescimento e o bem-estar dos alunos.

Assim, ser professor é uma vocação que transcende o mero gosto por dar aula. É uma missão de longo prazo que exige dedicação, paixão, habilidades, paciência e, acima de tudo, a capacidade de enxergar a importância e o significado profundo do ato de educar. É uma jornada repleta de desafios, mas também de recompensas inigualáveis, e é a razão pela qual ser professor é muito mais do que um trabalho; é uma vocação que molda vidas e constrói o futuro.



Numa pequena escola chamada "Escola do Saber Absoluto", havia um professor conhecido por sua fama de "Professor Sabe-Tudo". Seu nome, ou melhor, seu título oficial era o Sr. Aristides de Almanacão, o que já soava tão presunçoso quanto uma enciclopédia ambulante. Na verdade, ele sabia muito, talvez até demais. Mas todos na escola sabiam que, para as perguntas realmente difíceis, a melhor abordagem era recorrer a Germânia, a eficiente coordenadora da escola.

A história começa em um dia como outro qualquer, com a Gália, a professora de Geografia, lançando uma pergunta desafiadora para a turma do sexto ano. Ela perguntou:

- Qual é a capital da Burkina Faso? - As crianças coçaram a cabeça e o Eléctron foi logo pedir ajuda ao Professor Sabe-Tudo que coçou o queixo (que, convenhamos, era sua forma de pensamento) e todos olharam para Germânia, que estava bem ao seu lado nesse momento.

Germânia, conhecida por seu grande estoque de informações curiosas, levantou-se e disse com um sorriso:

- Uagadugu, é a capital da Burkina Faso! - A criança aplaudiu e foi logo contar para turma e o Professor Sabe-Tudo não pôde evitar um olhar de surpresa.

Em seguida, o Sr. Aristides de Almanacão decidiu testar a sabedoria de Germânia. Ele disse:

- Bem, Germânia, você deve estar muito ocupada com o seu trabalho. Afinal, quantos cabelos eu tenho na minha cabeça? - Germânia, sem perder o humor, respondeu prontamente:

- Bem, Sr. Aristides, não sou médica, mas, com base em uma estimativa aproximada, diria que você tem uns 42.859 cabelos na cabeça. - Todos que estavam perto caíram na gargalhada, e o Sr. Aristides ficou sem palavras.

- Germânia, você é incrível! Como você sabe de tudo isso? - disse ele, Ela apenas sorriu e disse:

- Bem, Aristides, eu sou a coordenadora. É meu trabalho saber de tudo. Além disso, às vezes, é mais importante ter senso de humor do que apenas saber tudo.

O Professor Sabe-Tudo, com humildade renovada, riu e concordou. Ele aprendeu uma lição valiosa: ninguém sabe tudo, e a humildade e o senso de humor são tão importantes quanto o



conhecimento. A partir desse dia, a escola nunca mais viu Germânia como a coordenadora que sabia de tudo, mas como a coordenadora que tornava a busca por conhecimento uma aventura cheia de risadas. E todos aprenderam que, às vezes, é bom não levar a si mesmo tão a sério. Afinal, não há nada de errado em ser um pouco Germânia de vez em quando.



A primeira aula da professora Tugstênia

Era uma manhã chuvosa de janeiro, o primeiro dia de aula na Escola Titulação da Aprendizagem. Os alunos estavam ansiosos para começar um novo ano, e a professora Tugstênia não era exceção. Com entusiasmo borbulhante, ela se preparou para sua primeira aula com sua turma do primeiro ano do ensino médio.

Tugstênia era conhecida na sua turma da licenciatura por sua facilidade com a tecnologia. Ela acreditava que os recursos audiovisuais poderiam tornar o aprendizado mais envolvente e cativante. Por isso, decidiu começar a aula com uma apresentação de slides usando um moderno Datashow. Tinha tudo planejado, e a empolgação era palpável no ar. No entanto, o destino tinha outros planos. Assim que Tugstênia conectou o Datashow ao laptop e clicou na primeira lâmina, tudo o que se viu foi uma tela em branco e uma mensagem de erro piscando em letras vermelhas. O equipamento falhou no momento mais crucial!

Os alunos, curiosos e ansiosos para o primeiro dia, não estavam dispostos a esperar. Começaram a conversar, a jogar papéis e até mesmo a cantarolar músicas que não tinham nada a ver com a aula. Tugstênia tentou acalmar a situação, mas a turma estava indisciplinada, e ela se sentiu como uma capitã em um navio à deriva em um mar agitado. Após tentativas frustradas de fazer o Datashow funcionar e manter a turma sob controle, Tugstênia finalmente desligou o equipamento com um suspiro de derrota. Ela se aproximou do quadro branco, olhou para os alunos e disse:

- Bem, parece que nosso plano A não deu muito certo, não é mesmo? - Os alunos riram, e a tensão no ar começou a se dissipar. Tugstênia continuou:

- Mas a vida é assim, às vezes as coisas não saem como planejamos. O importante é que não desistimos. Vamos para o plano B! - Ela começou a explicar o conteúdo sem o auxílio da apresentação, e os alunos prestaram atenção, curiosos. A aula continuou com sucesso, e todos aprenderam muito. No final do dia, Tugstênia percebeu que, embora o Datashow não tenha funcionado, o dia havia sido produtivo e valioso.

Naquela noite, Tugstênia refletiu sobre seu primeiro dia de aula e a importância de ter um plano B. Ela percebeu que, como professora, era fundamental estar preparada para lidar com imprevistos. A vida é cheia de surpresas, e a educação não é exceção.



No dia seguinte, Tugstênia fez questão de ter um plano B para cada lição, além de considerar um possível plano C. Ela aprendeu que ser flexível e adaptável era essencial para dar aulas de sucesso, e que os contratempos podem até mesmo se transformar em oportunidades de aprendizado.

Assim, a professora Tugstênia continuou sua jornada como educadora, ciente de que o imprevisível faz parte do pacote, mas que a determinação e a adaptabilidade podem transformar qualquer desafio em uma oportunidade de crescimento. E, claro, nunca mais confiou totalmente no Datashow!



No reino da educação, um professor é como um artesão que esculpe não apenas o futuro, mas também o presente de seus alunos. Ele é um guia que ilumina o caminho do conhecimento. No entanto, uma lição importante é que o conhecimento adquirido nos livros e das mentes dos especialistas é apenas o começo de uma jornada inesgotável.

Imagine um jovem professor, ansioso e cheio de entusiasmo, que entra em sua primeira sala de aula. Ele carrega consigo uma mochila cheia de livros, planos de aula meticulosamente elaborados e anos de preparação acadêmica. Ele acredita que todo o seu conhecimento é suficiente para transformar a vida de seus alunos. No entanto, uma voz sábia sussurra em seu ouvido: "Estude muito, mais do que os especialistas e livros, porque você terá alunos diferentes."

Ao longo dos anos, esse professor aprende que, na sala de aula, ele não está apenas lidando com mentes famintas por conhecimento, mas com histórias únicas, personalidades diversas e sonhos variados. Cada aluno é um mundo a ser descoberto, e a abordagem "tamanho único" não é suficiente. Assim, ele começa a estudar mais do que nunca, mas agora ele estuda os rostos, os gestos e as palavras de seus alunos.

Ele aprende que, para ser um professor, precisa conhecer seus alunos em um nível mais profundo. Ele precisa entender seus medos, suas paixões, suas lutas e suas esperanças. Ele precisa adaptar suas aulas e métodos de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Ele também aprende que a empatia é uma ferramenta poderosa em sua caixa de ferramentas. Quando um aluno enfrenta desafios em casa ou na vida, ele não apenas oferece apoio acadêmico, mas também uma escuta atenta e um ombro amigo. Ele entende que, para ajudar seus alunos a aprender, ele precisa ajudá-los a enfrentar os obstáculos que a vida lhes apresenta.

À medida que o tempo passa, ele descobre que o processo de aprendizagem não é unidirecional. Ele não é apenas um dispensador de conhecimento, mas também um aprendiz constante. A cada aula, ele aprende algo novo com seus alunos. Ele aprende sobre resiliência, criatividade, coragem e, acima de tudo, sobre a capacidade de superar desafios.

Ele aprende que, às vezes, o verdadeiro ensinamento vai além dos livros e das teorias.



Aprendemos com a vida, com os outros, e com nós mesmos. Aprendemos que ser um professor não é apenas sobre transmitir informações, mas sobre inspirar, cultivar a curiosidade e despertar o desejo de aprender.

Portanto, meu caro professor, estude muito, mais do que os especialistas e os livros, porque seus alunos são diferentes. Eles são os tesouros que você moldará, e sua jornada será enriquecida a cada passo, a cada lição e a cada sorriso. Lembre-se de que, assim como você ensina, você também aprende, e na sala de aula, o conhecimento é uma via de mão dupla. Abra-se para essa bela dança e veja a magia acontecer.



O professor Rutherford e as lições do fracasso

O Professor Rutherford era um homem de grande conhecimento e paixão pela química. Ele passou anos na universidade estudando os elementos e as reações químicas em livros empoeirados e laboratórios silenciosos. No entanto, havia chegado a hora de compartilhar seu conhecimento com os alunos, e ele estava prestes a enfrentar o desafio de ministrar suas primeiras aulas no laboratório de química.

As primeiras aulas foram um desastre. Experimentos que ele realizara com sucesso inúmeras vezes nos bastidores se transformaram em explosões e fumaça na frente dos alunos. Tubos de ensaio quebraram, substâncias se misturaram de forma inesperada e, por vezes, ele não conseguia nem mesmo acender o bico de Bunsen. Seus alunos olhavam com surpresa, enquanto os colegas professores na sala ao lado se divertiam às suas custas, rindo e fazendo piadas maldosas.

O professor Rutherford sentiu seu orgulho ferido, sua autoestima abalada e sua confiança diminuída. Ele começou a questionar se realmente era capaz de ensinar química. No entanto, ele sabia que desistir não era uma opção. Ele amava a química e acreditava que podia inspirar seus alunos a amá-la também.

Em uma noite de reflexão, ele chegou à conclusão de que o fracasso era uma parte natural da jornada. Ele se lembrou das palavras de Thomas Edison, que disse: "Não falhei, apenas encontrei 10.000 maneiras que não funcionam." Ele percebeu que estava apenas encontrando maneiras de não ensinar química.

O professor Rutherford decidiu enfrentar seus medos e aprender com seus erros. Ele mergulhou ainda mais fundo em seus estudos, pesquisou novas técnicas de ensino e pediu ajuda aos colegas mais experientes. Ele reconheceu que a humildade era uma virtude, e não uma fraqueza. Ele também decidiu compartilhar sua experiência com os alunos, mostrando-lhes que o fracasso fazia parte do processo de aprendizado e que a perseverança era fundamental.

Com o tempo, o Professor Rutherford começou a melhorar suas habilidades como professor de química. Ele encontrou maneiras criativas de envolver a participação dos alunos para apreensão de conceitos complexos de maneira mais dinâmica e interativa, tornando as aulas mais envolventes e práticas. Ele também desenvolveu uma relação mais próxima com seus alunos, encorajando-os a fazerem perguntas e explorarem o mundo da química com curiosidade.



Os alunos começaram a admirar a determinação e a paixão do Professor Rutherford, e o laboratório de química se tornou um lugar de descoberta e aprendizado. Os colegas professores, que antes zombavam dele, agora viam seu progresso com respeito e admiração.

O professor Rutherford aprendeu que o fracasso não é o fim, mas sim o começo de uma jornada de crescimento e aprimoramento. Ele percebeu que a docência era mais do que dominar a matéria; era sobre inspirar e guiar os alunos em sua busca pelo conhecimento. Ele descobriu que a resiliência e a determinação eram as melhores armas contra as adversidades.

E assim, o Professor Rutherford não apenas superou suas primeiras dificuldades, mas tornou-se um educador brilhante e inspirador, lembrando a todos que, mesmo diante das falhas, é possível alcançar o sucesso, desde que se mantenha a paixão e a perseverança.



PARTE II



*Entre lágrimas,
sorrisos e reflexões*





Neste capítulo somos levados a um mergulho nas experiências vividas por professores ao longo de suas carreiras. Em uma narrativa envolvente, são compartilhadas histórias marcantes que revelam a complexidade do papel do professor. Em meio a desafios e conquistas, os personagens principais são guiados por um constante equilíbrio entre lágrimas de superação, sorrisos de gratificação e reflexões profundas sobre o impacto transformador da educação. O capítulo destaca a importância do magistério e ressalta a capacidade única dos professores de deixar uma marca duradoura na vida de seus alunos e os alunos em seus professores.



A professora que virou meme

Era uma segunda-feira chuvosa e fria. A professora Ana chegou à escola com uma cara de sono e um casaco velho. Ela tinha passado a noite corrigindo provas e preparando aulas. Ela estava cansada, estressada e sem paciência.

Ela entrou na sala dos professores e se deparou com uma cena inusitada: todos os seus colegas estavam rindo e olhando para o celular. Ela estranhou e perguntou o que estava acontecendo.

- Você não viu? - disse o professor Carlos, mostrando a tela do seu aparelho. - Você virou meme!

- Meme? Como assim? - perguntou Ana, confusa.

Olha só - disse Carlos, aumentando o zoom da imagem.

Ana ficou horrorizada ao ver a foto que estava circulando nas redes sociais. Era ela mesma, em uma pose constrangedora, com um olhar perdido e uma boca torta. A foto tinha sido tirada na sexta-feira passada, quando ela estava dando uma aula sobre geometria analítica. Ela tinha se distraído por um segundo e feito uma expressão involuntária que foi capturada pelo celular de um aluno espertinho.

A foto tinha sido compartilhada por milhares de pessoas, que fizeram montagens, legendas e piadas com a cara da professora. Alguns exemplos:

- Quando você esquece a fórmula da equação da reta.
- Quando você descobre que vai ter prova surpresa.
- Quando você vê o crush com outra.
- Quando você percebe que mandou o nudes para o grupo errado.

Ana sentiu vontade de chorar. Ela se sentiu humilhada, ofendida e invadida. Ela não sabia como lidar com aquela situação. Ela pensou em processar o aluno, denunciar a escola, pedir demissão, mudar de país.

Mas então ela respirou fundo e pensou melhor. Ela percebeu que não adiantava se desesperar ou se vitimizar. Ela sabia que aquilo era passageiro e que logo seria esquecido. Ela sabia que tinha mais coisas importantes para se preocupar do que uma foto ridícula na internet.

Ela decidiu encarar aquilo com bom humor e ironia. Ela pegou o seu celular e postou a seguinte mensagem no seu perfil:



- Queridos alunos, fiquei sabendo que vocês gostaram tanto da minha aula de geometria analítica que resolveram me homenagear com um meme. Fico muito lisonjeada com o carinho e a criatividade de vocês. Mas saibam que eu também tenho um presente para vocês: uma prova valendo 10 pontos na próxima sexta-feira. Estudem bastante e não se esqueçam da fórmula da equação da reta. Beijos da professora Ana.

A mensagem viralizou e recebeu milhares de curtidas, comentários e compartilhamentos. Muitos alunos elogiaram a atitude da professora e pediram desculpas pela brincadeira. Outros professores se solidarizaram com ela e contaram suas próprias histórias de memes. Até mesmo algumas celebridades repostaram a mensagem e parabenizaram a professora pela sua postura.

Ana se sentiu aliviada e orgulhosa. Ela tinha conseguido transformar uma situação negativa em uma oportunidade de aprendizado e diversão. Ela tinha mostrado que era uma professora competente, inteligente e bem-humorada.

Ela sorriu e pensou: quem sabe eu não escrevo um livro sobre isso?



Na imensidão das salas de aula, onde livros, cadernos e conhecimento parecem ser os protagonistas, há uma verdade profunda que muitas vezes esquecemos: a conexão humana é o alicerce de todo o processo de ensino e aprendizado. Aceitar e amar os alunos é um ato de generosidade que transcende o conteúdo programático e deixa marcas eternas na vida dos jovens.

Muitas vezes, como educadores, nos concentramos nas notas, nos currículos e nos padrões de ensino, negligenciando o aspecto mais essencial da educação: o relacionamento entre professor e aluno. Afinal, o que é o aprendizado se não um diálogo entre duas almas?

Quando aceitamos e amamos nossos alunos, criamos um ambiente de confiança e segurança no qual eles podem se expressar, questionar e crescer. Eles percebem que não são apenas mais um número na turma, mas indivíduos valiosos com vozes únicas.

Aceitar e amar não significa ignorar o rigor acadêmico. Pelo contrário, quando os alunos sentem que são aceitos e amados, estão mais dispostos a se esforçar e se superar. A conexão humana motiva e inspira, transformando a sala de aula em um espaço de exploração e aprendizado genuíno.

Aceitar e amar os alunos também nos ensina a ser empáticos. Às vezes, a aprendizagem vai além dos livros, e nossos alunos podem precisar de apoio emocional. Um ombro amigo, um ouvido atento e um abraço caloroso são frequentemente o antídoto para as ansiedades e inseguranças que a vida de estudante pode trazer.

Quando aceitamos e amamos nossos alunos, estamos construindo pontes para um futuro brilhante. Estamos moldando cidadãos críticos, confiantes e compassivos, prontos para enfrentar os desafios do mundo.

A verdade é que a educação não se trata apenas de transferir conhecimento; trata-se de tocar corações e inspirar mentes. É uma jornada humana, onde professor e aluno se encontram e se transformam juntos. A conexão humana é a faísca que acende a paixão pelo aprendizado, a faísca que ilumina o caminho para o conhecimento e o crescimento.

Portanto, lembre-se, querido educador: aceite e ame seus alunos, pois é dessa forma que você vai enxergar o que eles precisam para aprender e florescer. É dessa forma que a mágica do ensino e aprendizado acontece. É através da conexão humana que moldamos o futuro, um coração por vez.



A aventura cósmica do professor Plutônio

Era um dia como qualquer outro na Escola Astrofísica e Ciências Espaciais, até que um grupo de estudantes do primeiro ano secundário, conhecidos por suas travessuras cósmicas, decidiu levar o professor Plutônio para uma jornada no espaço sideral. A aventura que se desenrolou foi tão inesperada quanto hilariante.

O professor Plutônio era um homem sério, conhecido por sua paixão pela astrofísica e sua voz monótona que fazia todos os alunos lutarem contra o sono durante suas aulas. Ele parecia viver em seu próprio mundo, cheio de equações e fórmulas ininteligíveis.

Um dia, um grupo de alunos brilhantes, ou talvez um pouco rebeldes, decidiu que era hora de trazer algum entusiasmo para a vida do professor Plutônio. Eles se reuniram secretamente e planejaram a aventura do século: levar o professor para o espaço!

A oportunidade surgiu quando a escola recebeu um convite para uma visita ao observatório espacial local. Os alunos convenceram o professor Plutônio a acompanhá-los, alegando que seria uma experiência educacional valiosa. Ele, totalmente alheio às suas verdadeiras intenções, concordou.

A excursão começou de maneira inocente, com uma visita guiada ao observatório. O professor Plutônio fez perguntas detalhadas sobre constelações e teorias astronômicas, enquanto os estudantes tentavam disfarçar seus sorrisos maliciosos. No entanto, o ápice da diversão estava para chegar. Quando o grupo chegou ao planetário, os alunos conseguiram desviar o foco do professor, ligando os controles do projetor para simular uma missão espacial. As luzes apagaram-se e, de repente, eles se encontraram flutuando no espaço!

O professor Plutônio, sem saber o que estava acontecendo, agarrou-se à cadeira, seus olhos se arregalando em surpresa. Os estudantes, em trajes espaciais improvisados, começaram a fazer uma encenação cômica, como se estivessem em uma missão espacial

real. Eles riram, pularam e imitaram gravidade zero, enquanto o professor, completamente perplexo, tentou entender o que estava acontecendo.

- Onde estamos? O que está acontecendo? - ele perguntou, com uma mistura de medo e confusão.



Os estudantes finalmente revelaram o plano, rindo e explicando que era tudo uma brincadeira planejada para tirar o professor Plutônio de sua zona de conforto e mostrar que a astrofísica podia ser divertida. Eles destacaram que, embora a ciência fosse séria, não precisava ser monótona.

No final, o professor Plutônio, ainda abalado, acabou rindo junto com seus alunos. Ele percebeu que, embora o conhecimento científico fosse importante, também era essencial encontrar maneiras de torná-lo acessível e envolvente. E, para os estudantes do primeiro ano secundário, essa lição foi uma aventura memorável que os uniu e deu uma nova perspectiva sobre a ciência.

Assim, a incrível jornada do professor Plutônio ao espaço sideral se tornou uma lenda na escola, lembrando a todos que a educação pode ser empolgante e divertida, mesmo nas situações mais inesperadas. E o professor Plutônio? Bem, ele nunca mais se esqueceu daquela inesquecível viagem ao espaço com seus estudantes travessos.



A Tabela Periódica dos Alunos: uma lição em diversidade

Na sala de aula, como na Tabela Periódica, encontramos uma variedade fascinante de elementos únicos, cada um contribuindo de maneira especial para o aprendizado coletivo. Nessa química humana, os alunos assumem papéis que lembram elementos da Tabela Periódica, e a combinação de suas características cria uma experiência educacional única.

Hidrogênio [H] - O Iniciante: O aluno de hidrogênio é o novato, sempre pronto para reagir com entusiasmo e vontade de aprender. Assim como o hidrogênio, ele é o bloco de construção essencial para a sala de aula.

Hélio [He] - O Leve como o Ar: O aluno hélio flutua com leveza, geralmente demonstrando uma atitude descontraída e uma mente aberta. Como o hélio, ele é difícil de segurar, mas sua presença é sempre agradável.

Carbono [C] - O Versátil: O aluno de carbono é adaptável e versátil, assim como esse elemento fundamental da química orgânica. Ele se destaca em muitas áreas e é uma parte essencial da turma.

Ferro [Fe] - O Determinado: O aluno ferro é resiliente e determinado. Assim como o ferro é quase sempre resistente à corrosão, ele enfrenta desafios com coragem e não desiste facilmente.

Neônio [Ne] - O Brilhante: O aluno neônio é como uma lâmpada brilhante, sempre chamando a atenção com suas ideias e criatividade. Ele ilumina a sala com entusiasmo e inovação.

Oxigênio [O] - O Necessário para a Vida: O aluno oxigênio é essencial, fornecendo energia e vitalidade para a turma. Sem ele, a sala de aula não seria a mesma.

Argônio [Ar] - O Tranquilo: O aluno argônio é tranquilo e estável, raramente se envolvendo em drama. Ele mantém um equilíbrio na sala de aula e ajuda a manter a paz.

Silício [Si] - O Tecnológico: O aluno silício é apaixonado por tecnologia e sempre tem os gadgets mais recentes. Ele é como um elo entre o mundo real e o virtual.

Ouro [Au] - O Brilhante e Valorizado: O aluno ouro é brilhante em todos os sentidos, seja em suas notas ou personalidade. Sua presença é valorizada e admirada por todos.



Fósforo (P) - O Energético: O aluno fósforo é sempre cheio de energia, como o fósforo que brilha em chamas. Sua vivacidade torna as aulas mais animadas.

Cálcio (Ca) - O Fundamental para o Crescimento: O aluno cálcio é fundamental para o crescimento intelectual, assim como o cálcio é essencial para os ossos. Ele está sempre em busca de novos desafios.

Sódio (Na) - O Elemento Reativo: O aluno sódio é rápido em reagir a situações, às vezes impulsivo. Ele mantém a sala de aula sempre em movimento.

Níquel (Ni) - O Durável: O aluno níquel é durável e resistente, sempre pronto para enfrentar desafios com confiança. Assim como o níquel, ele mantém seu valor ao longo do tempo.

Platina (Pt) - O Raro e Precioso: O aluno platina é raro e valioso, destacando-se pela excelência acadêmica e atitude exemplar.

Néon (N) - O Colorido e Criativo: O aluno néon é criativo e colorido, trazendo um toque especial de originalidade para a turma.

Enxofre (S) - O Cheio de Personalidade: O aluno enxofre tem uma personalidade marcante, muitas vezes irreverente e cheia de charme.

Cloro (Cl) - O Apreciador de Desafios: O aluno cloro adora desafios e está sempre pronto para se envolver em experimentos ousados, assim como o cloro reage com entusiasmo.

Xenônio (Xe) - O Tranquilo e Raro: O aluno xenônio é tranquilo e raro, uma presença serena e valorizada na sala de aula.

Assim como a Tabela Periódica é uma representação da diversidade dos elementos químicos, uma sala de aula é uma coleção diversificada de personalidades e talentos. Cada aluno contribui de maneira única para o ambiente de aprendizado, criando uma sinfonia especial de conhecimento, amizade e crescimento.



O Professor Carbono e o Futuro da Educação

O Professor Carbono, um educador experiente e apaixonado, sempre se viu como um defensor da tradição e dos valores da educação. Ele dedicou décadas de sua vida ao ensino e sempre imaginou que o futuro da sala de aula seria uma extensão das tradições que ele conhecia tão bem. No entanto, com o avanço da inteligência artificial e das tecnologias de ensino online, ele começou a questionar o que o futuro reservaria para os professores como ele.

Certa vez, em uma tarde de outono, o Professor Carbono se sentou em seu escritório, cercado por prateleiras repletas de livros empoeirados e uma lousa antiga. Ele imaginou como seriam as aulas do futuro. Ele visualizou salas de aula virtuais, onde os alunos interagiriam com hologramas de professores e aprenderiam através de realidade virtual. Era um cenário que parecia retirar a humanidade da educação, substituindo a conexão pessoal por algoritmos e máquinas.

Enquanto ponderava essas mudanças, o Professor Carbono se perguntou se os professores seriam substituíveis. Ele considerou que, embora a inteligência artificial pudesse fornecer informações e conteúdo, ela não era capaz de oferecer empatia, inspiração e compreensão. Os professores, afinal, não eram apenas fontes de conhecimento, mas guias, mentores e modelos.

Ele refletiu sobre a importância de se adaptar ao futuro e reconheceu que a tecnologia poderia ser uma aliada valiosa. As aulas online e recursos digitais poderiam complementar o ensino, permitindo que os professores atendessem às necessidades individuais dos alunos de maneira mais eficaz.

No entanto, ele também percebeu que, independentemente das inovações tecnológicas, a presença e a influência de um professor seriam insubstituíveis. Um professor não apenas transmite informações, mas também compartilhava experiências, valores e perspectivas de vida. Eram essas qualidades humanas que moldavam os alunos, inspirando-os a buscar a excelência, a empatia e a autenticidade.

O Professor Carbono concluiu que o futuro da educação não consistia em eliminar os professores, mas em capacitá-los com ferramentas e recursos avançados para enriquecer o processo de ensino e aprendizado.



Ele imaginou um futuro em que os professores se tornariam facilitadores do conhecimento, aproveitando as tecnologias para personalizar as aulas e atender às necessidades individuais dos alunos.

Assim, o Professor Carbono encontrou conforto em sua visão do futuro. Ele percebeu que, mesmo em um mundo cada vez mais digital, a presença e a influência de professores como ele seriam eternamente valiosas. Eles continuariam a ser os guardiões do conhecimento, a chama que ilumina o caminho da aprendizagem e o coração da educação.



A professora Mendelêvia: uma jornada de inclusão, amor e transformação

Minha vida mudou para sempre quando entrei naquela sala de aula pela primeira vez. Eu era apenas um adolescente, um estranho em uma escola que parecia um mundo à parte.

um lugar onde as diferenças pareciam intransponíveis e as barreiras da exclusão eram

altas e sólidas. Foi nesse contexto que conheci a professora Mendelêvia.

A professora Mendelêvia era uma figura notável, uma mulher de grande coragem e empatia. Ela se destacava em meio à indiferença e à intolerância que permeavam a escola. Naquele ambiente hostil, onde o racismo, a violência e a exclusão eram frequentes, ela se tornou um farol de amor e inclusão.

Eu era um dos poucos alunos que não se encaixavam nos padrões tradicionais da escola. Vindo de um bairro marginalizado, enfrentei o racismo e a discriminação desde o primeiro dia. Sentia-me excluído e isolado, um estrangeiro em meu próprio país. No entanto, a professora Mendelêvia viu além das diferenças superficiais. Ela viu o potencial em cada um de nós, independentemente de nossas origens ou aparências. Ela acreditou que poderíamos ser mais do que as estatísticas e estereótipos que nos definiam.

Ela organizou aulas especiais de inclusão, onde os alunos eram encorajados a compartilhar suas histórias e desafios. Foi nesses momentos que percebi que não estava sozinho em minhas lutas. Outros também haviam enfrentado a exclusão e o racismo, e suas histórias ecoaram em meu coração.

A professora Mendelêvia nos ensinou sobre a igualdade, a empatia e o amor. Ela nos mostrou que a violência e o ódio não eram as únicas respostas para as injustiças que enfrentávamos. Ela nos desafiou a superar nossos próprios preconceitos e a lutar por um mundo onde todos fossem aceitos e valorizados.

Com o tempo, nossa turma se tornou uma família unida, unida pelo amor e pelo desejo de mudança. A professora Mendelêvia nos ensinou que a educação poderia ser a chave para um futuro melhor, quebrando o ciclo de exclusão e preconceito que havia moldado

nossas vidas.

Foi uma jornada difícil e dolorosa, mas também foi uma jornada de crescimento, compreensão e amor. A professora Mendelêvia nos mostrou que a inclusão não era apenas uma palavra, mas uma filosofia de vida. Ela nos deu a coragem de enfrentar o racismo e a discriminação de cabeça erguida, e a esperança de um mundo mais justo e igualitário.

Hoje, olho para trás e vejo como a professora Mendelêvia mudou minha vida de maneiras profundas e duradouras. Ela me ensinou a nunca aceitar a exclusão e o racismo como inevitáveis, mas a lutar por um mundo onde todos possam se sentir valorizados e incluídos. Ela me ensinou que, mesmo nas situações mais sombrias, o amor e a empatia podem iluminar o caminho. E, acima de tudo, ela me mostrou o poder da educação para transformar vidas e criar um futuro melhor.



PARTE III



*A despedida: vozes
silenciadas?*





Este último capítulo destaca o momento da aposentadoria e as reflexões sobre o papel do professor na sociedade. À medida que o capítulo se desenvolve, revela-se um mosaico de lembranças compartilhadas por aqueles cujas vidas foram tocadas na sala de aula. Contudo, o tom nostálgico é temperado pela realidade da passagem do tempo e pelas vozes que agora, silenciosas, ecoam como testemunhas do impacto duradouro desses mestres na comunidade escolar. O capítulo explora a dualidade da despedida, entre o reconhecimento caloroso do legado e a sensação de perda pela ausência das vozes que moldaram gerações.



Professores: Vozes Sufocadas no Sistema Educacional

Querido professor iniciante, Quando você escolheu a profissão de educador, tenho certeza de que estava cheio de entusiasmo e paixão por compartilhar conhecimento e moldar mentes jovens. No entanto, à medida que você mergulha no sistema educacional, pode começar a sentir a pressão esmagadora e as limitações que ele impõe aos professores.

O sistema educacional é um labirinto complexo, frequentemente moldado por políticas, regulamentos e expectativas que nem sempre favorecem o trabalho do professor. Você pode se encontrar em uma situação em que precisa seguir um currículo rigoroso, preparar os alunos para testes padronizados e lidar com burocracia, tudo isso enquanto anseia por criar um ambiente de aprendizado envolvente e significativo.

Os desafios são inúmeros. Você pode se sentir sobrecarregado com turmas superlotadas, falta de recursos, diversidade de necessidades dos alunos e, às vezes, falta de apoio da administração. Você pode enfrentar o dilema de ensinar para testes em vez de cultivar habilidades essenciais para a vida.

No entanto, apesar de todas essas pressões e obstáculos, quero lhe dizer que sua escolha de ser professor é incrivelmente valiosa. Não desanime. Há um "outro lado" da educação que muitas vezes não é amplamente discutido, mas que é igualmente importante.

O "outro lado" é onde as sementes que você planta crescem e florescem. É onde você vê o brilho nos olhos de um aluno quando finalmente compreende um conceito. É onde você testemunha a transformação de mentes curiosas em cidadãos críticos e compassivos. É onde você faz a diferença nas vidas de jovens que precisam de orientação, inspiração e apoio.

Lembre-se de que a educação não se trata apenas de números e estatísticas, mas de pessoas. Cada aluno que passa por sua sala de aula tem uma história, um potencial e sonhos únicos. Você tem o poder de moldar essas vidas de maneira profunda e significativa.

Você pode ser a voz que inspira, que acredita, que desafia e que apoia. Você pode criar um ambiente onde a curiosidade é alimentada, onde o pensamento crítico é cultivado e onde a empatia é valorizada. Mesmo dentro das limitações do sistema educacional, você tem a capacidade de criar um espaço de aprendizado que transcende as restrições impostas.



Entenda que ser um professor é uma jornada repleta de desafios, mas também de recompensas inestimáveis. O verdadeiro impacto de sua dedicação muitas vezes se manifesta ao longo do tempo, à medida que seus alunos crescem e seguem seus próprios caminhos. Você pode não ver todos os frutos de seu trabalho imediatamente, mas confie que eles estão lá, crescendo silenciosamente.

Portanto, querido professor iniciante, não desista. Continue a dar voz à sua paixão pela educação e ao amor pelos seus alunos. Esteja ciente dos desafios do sistema, mas mantenha o foco na missão nobre de formar cidadãos capazes de enfrentar o mundo com sabedoria, compreensão e empatia. Lembre-se de que, por trás das vozes sufocadas no sistema educacional, existe um poder imenso nas mãos de professores dedicados como você.



A Professora Atômica: uma luta por reconhecimento e apoio

Havia uma professora conhecida na comunidade escolar como a "Professora Atômica". O apelido não fazia referência a nenhum superpoder, mas sim à energia inesgotável que ela investia em sua missão de educar as crianças. No entanto, por trás de seu compromisso incansável, havia uma batalha silenciosa que ela travava diariamente.

A Professora Atômica era uma educadora apaixonada e dedicada. Ela via a sala de aula como um lugar de transformação, onde crianças podiam crescer, aprender e descobrir seu potencial. No entanto, também era alguém que estava cansada de ver a sociedade negligenciar as necessidades dos professores e transferir suas responsabilidades para a escola.

Ela testemunhava diariamente a realidade de crianças que chegavam à escola com fome, sem as roupas adequadas ou lutando com problemas emocionais e familiares. A escola se tornou um refúgio para esses alunos, e a Professora Atômica se esforçava ao máximo para oferecer mais do que apenas conhecimento escolar. Ela estava lá para ouvi-los, apoiá-los e nutrir seus corações e mentes.

Dessa forma, à medida que sua dedicação crescia, ela percebia que a sociedade muitas vezes a via como alguém em busca de regalias, não como alguém que estava constantemente reivindicando por melhores condições de trabalho e remuneração. Mas a realidade era que a Professora Atômica não estava buscando luxos; ela estava pedindo por dignidade e respeito.

Ela se perguntava como poderia ser ouvida, como poderia fazer com que a sociedade entendesse a importância da educação e o papel crucial dos professores. Ela não estava pedindo que a escola substituísse a família, mas esperava que a sociedade reconhecesse a necessidade de um sistema de apoio mais amplo, que envolvesse famílias, comunidades e governos.

A Professora Atômica começou a se envolver em grupos de educação e a levantar sua voz, compartilhando histórias e preocupações com outros educadores e pais. Ela descobriu que não estava sozinha em suas preocupações. Muitos compartilhavam sua paixão por oferecer às crianças uma educação que as preparasse para enfrentar o mundo, mas também reconheciam as limitações impostas pelo sistema.



À medida que a Professora Atômica se tornava mais ativa em sua busca por mudanças, ela também se tornava uma defensora da educação. Ela trabalhava não apenas na sala de aula, mas nos bastidores, lutando para construir uma ponte entre a escola e a sociedade. Ela sabia que, para ser ouvida, precisava envolver todos os interessados na educação.

Com o tempo, a voz da Professora Atômica começou a ecoar mais alto. Sua paixão e sua luta incansável inspiraram outros a se unirem a ela. A sociedade começou a entender que os professores não eram apenas educadores, mas também defensores das crianças e guardiões de seu futuro.

A luta da Professora Atômica não foi fácil, mas ela persistiu porque acreditava na importância de sua missão. Ela queria que a sociedade reconhecesse que cuidar das crianças era uma responsabilidade compartilhada, e que os professores eram parte fundamental desse processo.

Portanto, a história da Professora Atômica é um lembrete de que os professores não são apenas educadores; são defensores, mentores e guias. Eles não estão buscando regalias, mas sim reconhecimento e apoio em sua missão de moldar as mentes e os corações das próximas gerações. Eles merecem ser ouvidos e respeitados, pois o futuro de nossa sociedade depende, em grande parte, do trabalho árduo e apaixonado desses heróis silenciosos.



O dia que o professor Mercúrio chorou

Era um dia de verão, quando o sol brilhava de forma especial e o ar estava impregnado de nostalgia. Naquela manhã, os alunos da da Escola Alquimia se reuniram na sala de aula do professor Mercúrio, seu querido mestre de química, para o que seria o último dia de aula naquela escola.

O professor Mercúrio era uma figura lendária na escola. Sua paixão pela química era inegável, mas o que o tornava verdadeiramente especial era sua habilidade de transmitir seu amor pelo assunto aos alunos. Ele não ensinava apenas fórmulas e reações químicas; ele inspirava, cativava e iluminava mentes jovens.

No último dia de aula, a sala estava repleta de sentimentos conflitantes. Os alunos estavam ansiosos para seguir em frente, mas também sentiam uma tristeza profunda por deixar para trás um professor que havia tocado suas vidas de maneira única.

O professor Mercúrio, com seu cabelo grisalho e um sorriso amável, entrou na sala e olhou para seus alunos com carinho. Ele começou a última aula de química com uma pergunta:

- O que vocês aprenderam comigo ao longo destes anos? - Os alunos levantaram as mãos ansiosos para compartilhar suas experiências. Uma aluna disse:

- Professor, aprendi que a química está em tudo ao nosso redor. Agora vejo o mundo de uma maneira totalmente diferente. - Outro aluno acrescentou:

- Aprendi que, para resolver um problema complexo, é preciso quebrá-lo em partes menores. A química me ensinou a ser um solucionador de problemas. - As histórias continuaram, cada aluno revelando uma lição valiosa que havia aprendido com o professor Mercúrio. Ele ouvia com atenção e um brilho de orgulho em seus olhos.

Depois de ouvir todas as histórias, o professor Mercúrio se levantou e disse:

- Vocês, meus queridos alunos, também me ensinaram muito. Aprendi sobre perseverança, paciência e a importância de acreditar no potencial de cada um de vocês. Hoje, quando saírem desta sala, lembrem-se de que o conhecimento que adquiriram é um presente poderoso que ninguém pode tirar de vocês.

O momento mais tocante do dia chegou quando os alunos lhe entregaram uma carta de agradecimento coletiva. Com lágrimas nos olhos, o professor Mercúrio leu cada palavra, sentindo o amor e gratidão de seus alunos. Era uma homenagem sincera a um homem que havia iluminado suas vidas.



No final da aula, quando os alunos se preparavam para partir, o professor Mercúrio disse:

- Lembrem-se de que, embora este seja o último dia de aula, nunca será o último dia do aprendizado. Continuem explorando, questionando e descobrindo o mundo que os espera.

Os alunos se despediram de seu amado professor com abraços emocionados e, ao saírem da sala de aula, olharam para trás com gratidão e admiração. O professor Mercúrio havia sido mais do que um professor de química; ele havia sido um guia, um mentor e uma fonte inesgotável de inspiração.

Naquele dia, enquanto o professor Mercúrio fechava a porta de sua sala de aula pela última vez iniciando a sua aposentadoria, ele sabia que havia deixado uma marca indelével nas vidas de seus alunos. Eles seguiriam em frente, mas o legado do amor pelo aprendizado e pela química que ele plantara em seus corações continuaria a brilhar, iluminando seus caminhos em direção a um futuro brilhante.



O adeus de uma professora

Hoje, diante de vocês, queridos alunos, encerro um capítulo significativo da minha jornada como professora. Com o coração cheio de gratidão e um toque de melancolia, quero compartilhar o que realmente desejo para cada um de vocês, e para a profissão que tanto amo.

O que um professor realmente deseja é, em essência, muito simples. Não é um pedido extravagante, mas sim a base de tudo o que fazemos. Desejamos que vocês estejam abertos para aprender. Isso não significa apenas estar presente fisicamente na sala de aula, mas estar dispostos a absorver o conhecimento, a desafiar suas próprias ideias e a crescer intelectualmente.

Queremos que vocês se dediquem. A dedicação é a chama que acende a jornada da aprendizagem. Ela é o compromisso de enfrentar os desafios, perseverar nas dificuldades e manter a curiosidade viva. A dedicação é a chave para o sucesso, não apenas na escola, mas em todas as áreas da vida.

Mas há algo mais profundo que desejamos. Queremos que vocês encontrem um verdadeiro sentido em suas vidas. A educação não deve ser apenas uma série de tarefas a serem cumpridas, mas uma jornada de autodescoberta e crescimento. Desejamos que encontrem paixão e propósito em suas vidas, e que a educação seja uma ferramenta para alcançar seus sonhos.

E, além de tudo isso, queremos que a sociedade reconheça o importante papel do professor na vida de uma criança. Queremos que não haja dúvidas sobre o valor da educação e o impacto que ela tem nas gerações futuras. Não desejamos ser vistos como uma profissão desvalorizada em relação a outras, como engenheiros ou doutores. Cada profissão é valiosa em seu próprio caminho, e a educação é a base sobre a qual todas as outras são construídas.

Os professores desejam que vocês percebam que o conhecimento não é uma dádiva a ser passivamente recebida, mas uma busca ativa e contínua. Queremos que vocês saibam que o verdadeiro poder da educação está na maneira como ela amplia sua visão de mundo, em como abre portas para oportunidades e em como fortalece sua capacidade de compreender, questionar e mudar o mundo.



À medida que me despeço, levarei comigo as lembranças dos momentos especiais que compartilhamos. E, embora minha presença física não esteja mais na sala de aula, meus desejos permanecerão com vocês. Que estejam abertos para aprender, dedicados a seus objetivos, encontrem sentido em cada etapa de suas vidas e, acima de tudo, saibam que o papel de um professor é eternamente valoroso.

À medida que seguem em frente, lembrem-se de que a educação é uma jornada contínua, e que cada professor que encontrar em seu caminho estará lá para guiá-los e inspirá-los. Valorizem o conhecimento, respeitem os professores e nunca subestime o poder transformador da educação.

Com profundo carinho e gratidão, me despeço, sabendo que o futuro está repleto de promessas, e que vocês, meus queridos alunos, são a luz que iluminará o caminho.



O Legado de Doutora Sol

A notícia de sua partida chegou silenciosamente, como um suspiro de vento numa tarde de primavera. Mas a ausência de Doutora Sol era sentida como um eclipse em nossas vidas, uma escuridão momentânea que obscureceu o brilho da educação que ela tanto promoveu. Ela não era apenas uma professora, era um farol de conhecimento, um raio de sol em um mundo que muitas vezes preferiria permanecer nas sombras.

Doutora Sol, como era carinhosamente conhecida, era uma mulher notável. Ela era uma cientista renomada, uma professora excepcional e uma defensora incansável da igualdade de gênero e da inclusão de mulheres negras na ciência. Sua história era uma lição viva de resiliência e determinação.

Ela nasceu em uma pequena comunidade, onde sua mãe, uma mulher sábia, não a via como professora, mas como uma jovem que deveria seguir um caminho mais convencional. A mãe de Doutora Sol não entendia a paixão da filha pela docência, mas ela não deixou que isso a desanimasse. Com um espírito guerreiro, ela conquistou sua posição, enfrentando obstáculos que muitos de nós não podemos sequer imaginar.

Seu cabelo crespo era um emblema de orgulho e identidade, e suas roupas vibrantes refletiam sua personalidade calorosa. Ela estava sempre vestida de sol, iluminando qualquer sala em que entrava. Seu sorriso era contagiante, e sua calma era como uma brisa suave em meio à tempestade da vida.

Como professora, Doutora Sol desafiava seus alunos a pensar criticamente. Ela não apenas compartilhava seu vasto conhecimento em química, mas também incitava o pensamento criativo e o desejo de explorar novos horizontes. Ela acreditava que todos, independentemente de sua origem, podiam alcançar as estrelas se tivessem a determinação de fazê-lo.

Ela dedicou sua vida a inspirar jovens mentes, especialmente as mulheres negras, a perseguirem seus sonhos na ciência. Ela acreditava que a ciência não tinha cor, gênero ou limite. Ela queria que seus alunos se vissem na sala de aula, descobrindo, inovando e liderando.



Doutora Sol desafiou o status quo, e sua mãe finalmente viu a grandeza que sua filha havia alcançado. Ela se tornou um modelo para mulheres jovens, uma prova de que obstáculos poderiam ser superados, e sonhos poderiam ser realizados.

Sua partida deixou um vazio, mas seu legado continua vivo. As sementes que ela plantou em seus alunos crescerão e florescerão. O sol pode ter se posto na vida de Doutora Sol, mas sua luz brilhará eternamente naqueles que tiveram a honra de conhecê-la e aprender com ela. Ela será lembrada não apenas como uma professora, mas como uma fonte inesgotável de inspiração, um exemplo de excelência e uma defensora incansável da igualdade na ciência.

Doutora Sol, você partiu, mas sua luz continua a nos guiar.



A inspiração...

Ao encerrar este conjunto de crônicas, apresento-lhes o arcabouço teórico que sustentou a pesquisa que originou este produto de mestrado. Dentre os principais representantes que nortearam a investigação, destacam-se Marques (2003), Maldaner (2006), Tearrazam et al. (2008), Schnetzler (2000), Sá e Santos (2017), Marcelo (2009), Durana (2007), Brito, Lopes e Lima (2017), Nóvoa (1995), Bolzan, Isaias e Maciel (2013), Bakhtin (1998), Tardif (2002), Shulman (1986), Fonseca (2010), cujas contribuições se entrelaçam na tessitura das narrativas que se seguem.

O objeto de estudo da pesquisa, consistiu nas transcrições das aulas de uma disciplina que tinha como foco a docência e nas entrevistas realizadas pelos licenciandos com os professores de Química do ensino médio, o que proporcionou uma aproximação com as vivências e percepções da rotina docente.

Trechos das falas dos licenciandos foram selecionados e agrupados em três temas distintos - as ideias iniciais sobre a docência, a experiência com as histórias de vida dos docentes da educação básica e as conclusões finais sobre a docência ao término da disciplina - compuseram a base analítica deste estudo.

Este produto é, portanto, o reflexo de uma prática profissional envolvente da vivência do mestrado. Cada crônica aqui apresentada é um testemunho singular desse processo, mostrando as nuances, desafios e descobertas que permearam a formação identitária de futuros professores. Este trabalho é, acima de tudo, uma celebração das vozes que alicerçam a educação, inspirando e desafiando todos nós a repensar o significado profundo da docência.



AUTORES



Marlúcia Pereira Santana

Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Goiás, com pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia, atua como coordenadora pedagógica no Ensino Fundamental e Ensino Médio.



Hélder Eterno da Silveira

Licenciado e bacharel em Química pela Universidade Federal de Uberlândia, mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia, doutor pela UNICAMP, professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente ocupa o cargo de Pró-Reitor de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia.



