



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
LICENCIATURA EM QUÍMICA

MARIA LARISSA CARDOSO

A DOCÊNCIA ANTECIPADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA:
Reflexões sobre a Prática Pedagógica a partir de uma Experiência Pessoal em sala
de aula

ANANINDEUA
2026

MARIA LARISSA CARDOSO

A DOCÊNCIA ANTECIPADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA:
Reflexões sobre a Prática Pedagógica a partir de uma Experiência Pessoal em sala
de aula

Trabalho de Curso de Licenciatura em Química, da Faculdade de Química do Campus Universitário de Ananindeua, da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do título de Licenciada em Química.

Orientador: Prof. Dr. Murilo Henrique dos Santos Lima.

ANANINDEUA
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

C268d Cardoso, MARIA LARISSA.
A DOCÊNCIA ANTECIPADA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE QUÍMICA : Reflexões sobre a Prática
Pedagógica a partir de uma Experiência Pessoal em sala de
aula / MARIA LARISSA Cardoso. — 2026.
65 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Prof. Dr. Murilo Henrique dos
Santos Lima

Trabalho de Curso (Graduação) - Universidade Federal
do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Curso de
Química, Ananindeua, 2026.

1. Reflexão. 2. Narrativa. 3. Docência. 4. Ensino. 5.
Educação. I. Título.

CDD 540.6081

MARIA LARISSA CARDOSO

A DOCÊNCIA ANTECIPADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA:
Reflexões sobre a Prática Pedagógica a partir de uma Experiência Pessoal em sala
de aula

Trabalho de Curso de Licenciatura em Química, da Faculdade de Química do Campus Universitário de Ananindeua, da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do título de Licenciada em Química.

Orientador: Prof. Dr. Murilo Henrique dos Santos Lima.

Data da avaliação: 19 Fevereiro de 2026.

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Murilo Henrique dos Santos Lima
Orientador – UFPA/Ananindeua

Profa. Dra. Lorena Gomes Corumbá
UFPA/Ananindeua - Membro interno

Prof. Dr. João Batista Mendes Nunes
UFPA/ICEN – Membro externo

Dedico este trabalho...

Aos meus filhos, Apolo e Maria, que me impulsionaram a não desistir e sempre ir em busca do melhor para eles. À minha avó, Francisca Cardoso, e à minha mãe, Antonia Cardoso, que sempre sonharam com esse momento. Em especial, ao meu marido, Alisson. Sua compreensão e paciência nos momentos em que precisei ficar ausente foram fundamentais para esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão almejado, mais do que celebrar uma conquista pessoal, desejo celebrar e agradecer a todas as pessoas que caminharam comigo nesta trajetória.

Aos meus filhos, pelo amor que redefine a força. Vocês são a razão mais pura pela qual aprendi a me levantar, mesmo nos dias que pareciam mais desesperançosos. Vocês me mostraram que a maior coragem é aquela que se constrói no silêncio, pelo bem de quem se ama.

À minha avó, Francisca das Chagas Cardoso, e à minha mãe, Antonia Cláudia Cardoso, pelo alicerce e amor incondicional, pelos valores que plantaram em mim e pelos conselhos que ecoam a cada escolha. Muito do que sou é reflexo do que vi em vocês.

Ao meu marido, Alisson Junior Teixeira Lima, pela paciência que acolhe, pela amizade que fortalece e pelo respeito que liberta. Sou profundamente grata por ter ao meu lado não apenas um companheiro, mas um porto seguro, alguém cujo incentivo foi a luz que me guiou para superar cada barreira.

À Universidade Federal do Pará – UFPA, pela oportunidade ímpar de crescer intelectualmente e como ser humano. Meu reconhecimento a todos os professores, que foram muito além da transmissão do conhecimento racional. Vocês me ensinaram, na prática, como a aptidão técnica e a afetividade são, juntas, os verdadeiros pilares de uma formação profissional significativa e humana.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Murilo Henrique dos Santos Lima. Sua dedicação meticulosa, seu olhar atento e seu apoio constante foram a bússola que orientou cada etapa desta pesquisa. Obrigada por compartilhar seu conhecimento com tanta generosidade e por acreditar neste trabalho.

Às instituições de ensino do Paraná que me acolheram profissionalmente e em estágios, e a todos os alunos com quem tive a honra de aprender enquanto ensinava. Cada experiência foi uma peça fundamental no meu mosaico formativo.

A Deus, pela presença constante, que é meu alicerce nos momentos de fraqueza e minha gratidão nos de alegria. Agradeço por todas as conquistas e peço humildade e sabedoria para seguir adiante, usando este conhecimento em prol do próximo.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, tocaram minha vida e contribuíram para minha formação, meu sincero “muito obrigada”. Nenhum caminho se faz sozinho.

E, por fim, a mim, pela persistência silenciosa. Pelos dias nublados desde 2019, que testaram a fé, mas não apagaram a chama. Por cada mudança, cada sacrifício e cada passo dado com um único propósito: construir um futuro melhor para a família que amo.

Aqui deixo meu eterno obrigada.

E até a próxima conquista...

*“Viva como se fosse morrer amanhã.
Aprenda como se fosse viver para sempre”.*
-Mahatma Gandhi.

*“Seja a mudança que você
quer ver no mundo”.*
-Mahatma Gandhi.

RESUMO

CARDOSO, Maria Larissa; A DOCÊNCIA ANTECIPADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: Reflexões sobre a Prática Pedagógica a partir de uma Experiência Pessoal em sala de aula. Trabalho de conclusão de curso(Licenciatura Plena em Química) - Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2026.

Neste trabalho assumimos a pesquisa qualitativa na modalidade narrativa, tendo como resultado do estudo O lócus da pesquisa ocorreu em escolas estaduais, além das histórias narradas, consistiu nas experiências docentes em escolas estaduais, onde tive a oportunidade de trabalhar como docente e contar uma trajetória de vivência pessoal: a docência antecipada na formação de professores de química. Ao refletir sobre isso, obtive como questão da pesquisa: quais elementos constituem a identidade docente de uma licencianda em Química no exercício de práticas pedagógicas antecipadas no contexto da Educação Básica? Esta pergunta me impulsionou a querer buscar respostas sobre qual identidade buscamos enquanto professores. Com isso, tracei como objetivo o de relatar, *por meio de narrativas, identificar e analisar elementos que configuram a identidade enquanto professora da educação básica na ação e relação com os alunos*. A construção dos dados deu-se no ano de dois mil e vinte e quatro, enquanto docente de escolas estaduais em turmas do ensino médio e fundamental do estado do Paraná. A trajetória que vivenciei, permitiu a construção de duas categorias narrativas docentes: *Do conhecimento sobre os alunos à constituição da identidade docente: desafios enfrentados na relação aluno-professora para a permanência escolar; e, Vivência no ensino fundamental: desafios, aprendizados, a mobilização de estratégias didáticas e o fortalecimento da identidade docente*. Estas categorias descrevem como o conhecimento profundo das histórias e realidades dos alunos como; trabalho, parentalidade precoce e vulnerabilidades sociais, transformaram a prática e a identidade da professora que sou hoje. Os esforços para combater a evasão escolar, por meio de vínculos afetivos, flexibilização pedagógica e apoio além da sala de aula, Os resultados apontam que a identidade docente, forjada na docência antecipada, constrói-se na intersecção entre o conhecimento técnico-científico e o exercício da humanidade demonstram que a identidade docente se constrói no compromisso ético com a permanência e o acolhimento integral de cada estudante.

Palavras-chave: Reflexão. Narrativa. Docência. Ensino. Educação. Discente.

ABSTRACT

CARDOSO, Maria Larissa; **ANTICIPATED TEACHING IN CHEMISTRY TEACHER TRAINING:** Reflections on Pedagogical Practice from a Personal Classroom Experience. Course completion work (Full Degree in Chemistry) - Federal University of Pará, Ananindeua, 2026.

In this work, we adopt a qualitative research approach in the narrative modality. The locus of the research took place in state schools, and, in addition to the stories narrated, it consisted of the teaching experiences in state schools, where I had the opportunity to work as a teacher and recount a trajectory of personal experience: early teaching in the initial training of chemistry teachers. Reflecting on this, I arrived at the research question: what elements constitute the teaching identity of a Chemistry undergraduate student engaged in early pedagogical practices within the context of Basic Education? This question propelled me to seek answers about what identity we pursue as teachers. Consequently, I outlined the objective of recounting, through narratives, identifying, and analyzing elements that shape my identity as a basic education teacher in action and in relationship with students. Data construction took place in the year two thousand and twenty-four, while I was a teacher in state schools, working with middle and high school classes in the state of Paraná. The trajectory I experienced allowed for the construction of two narrative teaching categories: From Knowledge about Students to the Constitution of Teaching Identity: challenges faced in the student-teacher relationship for school retention; and, Experience in Middle School: challenges, lessons learned, the mobilization of didactic strategies, and the strengthening of teaching identity. These categories describe how in-depth knowledge of students' stories and realities, such as work, early parenthood, and social vulnerabilities, transformed the practice and identity of the teacher I am today. The efforts to combat school dropout rates, through affective bonds, pedagogical flexibility, and support beyond the classroom, indicate that teaching identity, forged in early teaching practice, is built at the intersection of technical-scientific knowledge and the exercise of humanity. They demonstrate that teaching identity is constructed through the ethical commitment to the retention and comprehensive support of each student.

Keywords: Reflection. Narrative. Teaching. Instruction. Education. Student.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Andamento da atividade.....	50
Figura 2 - Atividade finalizada.....	50
Figura 3 - Atividade com jujuba.....	51
Figura 4 - Modelo de RNA com jujuba.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Alinhamento central entre compreensões formativas para professores entre Paulo Freire, Donald Schön e António Nóvoa	41
------------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFPA	Universidade Federal do Pará
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LRCO	Livro de Registro Classe Online

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1.1 Implicações para a necessidade da reflexão sobre a formação inicial de professores.....	15
1.2 Minha trajetória infância e adolescência.....	17
1.3 Trajetória acadêmica.....	20
1.4 A jornada da maternidade e da universidade.....	22
1.5 A descoberta da vocação: Minha jornada como professora antecipada.....	28
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	31
2.1 Narrativa e reflexão pessoal e profissional adquirida.....	31
2.2 Relevância da docência antecipada e o(s) estágio(s) como ferramenta fundamental na formação profissional e pessoal dos discentes.....	33
2.3 Precarização do trabalho docente: refletindo sobre os desafios enfrentados pelos professores no contexto educacional contemporâneo.....	36
3 METODOLOGIA.....	38
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	41
4.1 Do conhecimento sobre os alunos à constituição da identidade docente: desafios enfrentados na relação aluno-professora para a permanência escolar.	42
4.2 Vivência no ensino fundamental: desafios, aprendizados, a mobilização de estratégias didáticas e o fortalecimento da identidade docente.....	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS.....	58

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.
(Mandela, 2003 – tradução da autora)

Na primeira seção, desta pesquisa, narrei episódios do meu percurso formativo **Minha trajetória infância e adolescência**. Destaco as brincadeiras de "faz de conta" no pátio da casa da minha avó, onde simulava uma sala de aula ensinando o alfabeto e matemática. Durante o ensino médio, auxiliei uma criança que era nosso vizinho com dificuldades, experiência transformadora quando ele passou a ensinar sua avó. Voluntariei-me como professor de catecismo na Igreja. Minha avó, professora, e minha mãe, que sempre me incentivou, foram inspirações fundamentais. Compreendo que essas vivências foram prenúncios do meu interesse pela educação, revelando que a menina que brincava de ensinar já alimentava o sonho que se tornaria realidade profissional.

Na segunda seção, traço **minha trajetória acadêmica**. Entrelaçada com experiências formativas. Em 2018, cursei o terceiro ano do ensino médio e cursinho preparatório na UFPA/Castanhal, enfrentando limitações do ensino público. Em janeiro de 2019, fui aprovada em Química Licenciatura na UFPA/Ananindeua, tornando-me a primeira netá entre onze e a primeira da parte materna a ingressar no ensino superior público. Dias depois, descobri a gravidez, gerando medo e incertezas sobre conciliar maternidade e vida acadêmica. O apoio familiar, especialmente de minha avó e namorado, foi essencial para superar os desafios e seguir na universidade.

Na terceira seção, relato **A jornada da maternidade e da universidade**. A rotina com meu filho Ben nos transportes públicos, as noites dedicadas aos estudos e o apoio de colegas e professores durante as avaliações evidenciaram a importância das redes de solidariedade no ambiente universitário. Enfrentamos o sarampo em 2020 e, posteriormente, a pandemia da Covid-19, que exigiu adaptação ao ensino remoto. Em 2021, a segunda gestação trouxe maior segurança, respaldada pelo apoio familiar. Com o nascimento de Maria em 2022, conciliei disciplinas teóricas remotas e práticas presenciais adiadas. Em 2023, já com dois filhos, concluí etapas fundamentais do curso. Essas vivências demonstram que a maternidade, integrada à formação acadêmica, contribui para o desenvolvimento de

competências como gestão do tempo, resiliência e empatia, fundamentais à prática docente.

Na quarta seção, **A descoberta da vocação: minha jornada como professora antecipada**. Em 2023, inscrevi-me no processo seletivo para professores e, aprovada, iniciei em 2024 lecionando Matemática, Física e Educação Financeira para turmas de Ensino Médio em Arapongas-PR, mesmo sem ter concluído. Paralelamente, realizei os estágios obrigatórios. Essa vivência proporcionou aprendizados fundamentais sobre adaptação pedagógica e escuta dos alunos, culminando no convite para ser madrinha da turma de 3º ano.

Na quinta seção, **referencial teórico**. Busco fazer uma fundamentação teórica dos quatro eixos abordados. Minha narrativa e reflexão pessoal e profissional, discuto a relevância da docência antecipada e estágio como ferramenta fundamental na formação profissional e pessoal dos discentes, a precarização do trabalho docente, refletindo sobre os desafios enfrentados pelos professores no contexto educacional contemporâneo e expõe que as aulas teóricas articuladas com atividades práticas influenciam diretamente o interesse e o engajamento dos alunos. Para construir essa fundamentação, busco dialogar com Paiva (2008), Dubar (2006), Nóvoa (2007), Elbaz (1990), Pimenta e Lima (2008), Schön (2000) e entre outros autores. Com esses referencial consolidado meu entendimento sobre o ensino, mais precisamente sobre a docência antecipada e a Reflexões sobre a Prática Pedagógica.

Nesta seção, **metodologia**. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, que reconstrói a trajetória de vida da pesquisadora. A produção de informações dar-se-á pela análise de leituras e imagens da história de vida da autora, utilizando esses registros como elementos motivadores para a reflexão e reconstrução do percurso investigativo.

Nesta seção, **resultado e discussão**. Paulo Freire, Donald Schön e António Nóvoa fundamentam teoricamente minha trajetória, compreendendo a formação docente como processo contínuo que se constitui na prática e na reflexão sobre ela. Essa perspectiva teórica alinha-se às experiências narradas, nas quais cada vivência na relação com os alunos revelou-se singular e formativa.

Na oitava seção, **Do conhecimento sobre os alunos à constituição da identidade docente: desafios enfrentados na relação aluno-professora para a permanência escolar.** Conto que durante minha atuação como professora antecipada no Paraná, lecionei Matemática, Física e Educação Financeira para turmas do ensino médio noturno, enfrentando desafios como a falta de formação específica em algumas disciplinas e as dificuldades dos alunos, muitos dos quais conciliavam trabalho e estudo. Adaptei minha metodologia às realidades da turma, priorizando um ensino flexível e acessível, e estabeleci vínculos significativos com os estudantes. Essa experiência culminou no convite para ser madrinha da formatura do 3º ano, momento que confirmou meu propósito na docência e evidenciou que a identidade docente se constitui processualmente na prática reflexiva.

Nesta seção, **Vivência no ensino fundamental: desafios, aprendizados, a mobilização de estratégias didáticas e o fortalecimento da identidade docente.** Assumi turmas de 7º e 9º anos na disciplina de Ciências em uma escola cívico-militar, adaptando-me à nova rotina institucional. Lecionei conteúdos de Biologia, desenvolvendo aulas práticas como extração de DNA e modelagem molecular com jujubas, em uma sequência didática que integrou teoria e prática. Atuei com alunos que apresentavam necessidades educacionais específicas, contando com apoio de professora especializada. Essa experiência evidenciou a importância da reflexão-na-ação e da integração entre teoria e prática na formação docente, além de revelar lacunas na formação para a educação inclusiva.

Por fim, na última seção, **considerações finais.** Relato que meu objetivo foi atingido e busco responder a questão da pesquisa estabelecida. Diante disso, reitero a importância da prática docente antecipada foi importante para meu entendimento sobre educação e do ensino prático antecipado.

1.1 Implicações para a necessidade da reflexão sobre a formação inicial de professores

A fim de encetar este estudo, considero importante a contextualização e meus interesses em relação à universidade e à minha escolha profissional em minha história de vida, desde a infância. Neste capítulo, pretendo refletir sobre as minhas

práticas iniciais na docência, ainda que de forma lúdica e informal, durante minha infância, adolescência e de forma antecipada como discente/docente.

Em minha trajetória enquanto estudante da educação básica e acadêmica do ensino superior, desenvolvi curiosidade e entusiasmo por temas vinculados ao universo do conhecimento e aprendizagem de coisas ao nosso redor, o que, de forma espontânea, pura e jovial, era indicativo de um caminho em direção à docência. Descrevo essa reflexão sobre a minha narrativa de infância para permitir uma assimilação demasiada das minhas motivações e interesses, que contribuíram significativamente para a construção da minha identidade profissional e despertando um olhar mais atento para o papel do educador na sociedade e como esse papel é importante e se desenvolve ao longo do tempo.

Este trabalho propõe uma profunda reflexão sobre minha narrativa pessoal, identidade de si e experiência de docência antecipada, destacando como a atuação em sala de aula antes da conclusão da graduação se mostrou fundamental para minha formação como futura professora de química. Benjamin (1994) destaca a importância da experiência narrativa como condição da historicidade do ser humano. Scramingnon (2021) também destaca, no que implica à formação de professores, o resgate de uma memória que revele experiências significativas como possibilidades não só de ressignificação do já vivido, mas também de uma ação no presente. O passado precisa ser olhado a partir do encontro com o presente, e tal encontro propõe uma revolução na maneira como o pensamento se constrói. Em “escavando e recordando”, Benjamin (1995) afirma:

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois fatos nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho (Benjamin, 1995, p. 239)..

Através desta reflexão, busco compreender de que maneira a minha narrativa pessoal e as vivências práticas contribuíram para meu desenvolvimento profissional

e pedagógico, oferecendo percepções e métodos utilizados em salas de aula valiosos que complementam a formação acadêmica sobre a importância de estar inserido no ambiente escolar antes mesmo da conclusão da licenciatura, reconhecendo os aprendizados que só a prática pode proporcionar. Para Josso (2004), as narrativas biográficas de professores podem ser consideradas como um caminho para a compreensão do processo de formação, por promoverem:

[...] processo auto-reflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural das referências interiorizadas pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivas da dimensão cognitiva da sua objetividade (Josso, 2004, p. 60).

A palavra reflexão vem do verbo latino reflectere, que significa voltar atrás, fato que precisa ser lembrado voltando ao passado e trazendo pensamentos. Desse modo, a reflexão é um importante processo para a compreensão dos acontecimentos e uma valiosa referência para a reflexão acerca dos saberes envoltos.

Prado, Ferreira e Fernandes (2011) afirmam que a reflexão não diz só sobre o cotidiano, mas também aponta a necessidade de que políticas e programas dirigidos à escola tenham eco nas vozes dos sujeitos que fazem a escola.

Como a reflexão sobre a prática docente de forma antecipada contribui para o processo formativo de professores de química. Questão pesquisa

Esta pesquisa foi motivada por experiências adquiridas ao longo de minha trajetória pessoal e acadêmica, desde antes da universidade até minha formação na Universidade Federal do Pará, bem como durante minha atuação profissional como docente na rede de escolas públicas do estado do Paraná.

1.2 Minha trajetória infância e adolescência

À medida que uma trajetória pessoal é narrada, compreendemos que essa narrativa inclui não apenas nossas próprias recordações, ou seja, lembranças que marcam pessoas de forma inimaginável. Para Barreto (2021), a narrativa não busca apenas informar, mas sim, “ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1994, p. 204). Vera Rosenbluth (1997)

afirma que, quando repartimos nossas histórias com outros, celebramos nossa parte mais humana - ofertamos nossa história como presente.

Daí o desejo de compartilhar esta trajetória. Mas sabemos que memórias também são aquelas compartilhadas por familiares e pessoas próximas, que ficam para a construção de nossa identidade. De acordo com a concepção de Nóvoa (1995, p. 25) “urge (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

As narrativas de vida de cada professor revelam-se fundamentais para compreender as relações entre a sua formação acadêmica e o desenvolvimento pessoal como futuro educador. A identidade do professor se constitui na união entre três extensões importantes que seriam:

- **A pessoal** - construída por suas experiências, história de vida repassando sua narrativa pessoal a diante para fundamentar a sua trajetória.
- **A profissional** - adquirida através da prática no âmbito do estágio e docência de forma antecipada ou em exercício.
- **A sociocultural** - A atuação profissional é influenciada pelo contexto e pelos valores comunitários. Por isso, é importante considerar tanto o local da graduação quanto o futuro ambiente de trabalho, uma vez que as particularidades culturais mudam de acordo com cada região.

Ao considerar as histórias de vida, reconhecemos que cada educador traz para a sala de aula não apenas saberes acadêmicos, mas todo um universo de experiências que transformam o ato de ensinar em um encontro autêntico entre pessoas em processo de crescimento mútuo. Conforme destaca Josso (2004, p. 37), "as histórias de vida formam a tessitura invisível da prática docente, onde saberes experienciais e identitários se entrelaçam, dando sentido ao ofício de educar".

Como, por exemplo, sei que minha mãe não chegou a concluir seu ensino fundamental, mas que sempre me incentivou a estudar, e a minha avó era professora e diretora de escola. Sendo assim, tenho inspiração em ambas e as considero como “mulheres guerreiras”. Mesmo com todas as dificuldades, elas conseguiram chegar até onde alcançaram e me proporcionaram memórias felizes

que contribuíram para minha pessoa. Desde a infância, experiências vivenciadas e relatos de entes queridos fazem parte do que somos e influenciam nossas escolhas futuras. Em concordância com Souza (2007, p. 6) a memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.

Recordo-me, por exemplo, das brincadeiras que marcaram a minha infância, especialmente no período em que morei na casa da minha avó. Naquela época, as brincadeiras infantis se estendiam até grande parte da adolescência e proporcionaram vivências significativas.

Naquela época, não sabia como uma brincadeira de “faz de conta” me influencia. Os afetos e os desafetos experimentados, a recriação coletiva dos momentos, adaptando ao nosso espaço geográfico, me produziram marcas psicológicas e subjetivas profundas.

Uma das brincadeiras que mais atendia era a de ser professora. Eu reunia algumas crianças, que eram vizinhos mais novos, no pátio da casa da minha avó, organizava-as em cadeiras de frente para uma parede e começava a ensinar o que sabia naquela época. Gostava especialmente de ler para eles, compartilhando poemas e trechos de músicas infantis, além de ensiná-los o alfabeto e operações matemáticas básicas, conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. O mais interessante era que eles pediam para os pais irem brincar comigo diariamente no mesmo horário, para participar dessa brincadeira, o que tornava a experiência ainda mais enriquecedora para mim.

Ainda durante a adolescência, enquanto cursava o ensino médio, tive a oportunidade de “dar aulas de reforço” para um dos netos da vizinha da minha avó. Ele estava tendo dificuldades em operações matemáticas e, ao perceber isso, sua avó me perguntou se eu poderia ajudá-lo, pois ela não havia tido a chance de concluir o ensino básico, pediu que eu o ajudasse, porque ela não sabia como ensinar. Aceitei o que para mim seria um desafio, pois nunca havia tido um feito desse antes, e assim, pude ensinar, motivada pela vontade de ajudar e pelo prazer de compartilhar conhecimentos.

Aos poucos, fui ensinando o que sabia. Ao observar a evolução do no estudo do rapaz neto, a avó dele, com muita generosidade, começou a me oferecer uma ajuda financeira. Dizia que, como eu era adolescente, provavelmente, eu precisava de recursos para me manter. Embora inicialmente tenha aceitado a oferta, logo

percebi que a verdadeira recompensa era ver o resultado de ambas as aprendizagens. Continuei com as aulas por um bom tempo e, com alegria, identifiquei resultados concretos no aprendizado dele. Isso me deixava imensamente feliz! O progresso foi tanto que ele passou a ensinar à própria avó aquilo que aprendia comigo. Ela também foi assimilando os conteúdos, ainda que aos poucos. Até hoje, ele expressa o desejo de continuar sendo meu aluno. No entanto, por conta de outros objetivos, tive de morar em outra região do país.

Outra vivência marcante nesse processo de formação docente aconteceu durante a minha preparação para a Crisma, na Igreja. Quando perguntaram se alguém queria ser professor de catecismo, eu não hesitei em me voluntariar. Foi uma oportunidade de compartilhar meus conhecimentos e valores com as crianças da igreja, e mais uma vez, pude experimentar a satisfação de ensinar e aprender.

Compreendo que essas experiências foram um prenúncio do meu interesse pela educação. Assim, sem perceber, aquela menina e adolescente que brincava de ensinar e se voluntariava já alimentava, de forma inerente, o sonho que mais tarde se tornaria sua realidade profissional.

1.3 Trajetória acadêmica

Um dia que jamais esqueerei! No ano de 2018, eu cursava o terceiro ano do ensino médio e, paralelamente, frequentava um curso preparatório gratuito para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), oferecido pela Universidade Federal do Pará (UFPA), na cidade de Castanhal/PA.

Durante esse período, me preparei o máximo que pude, mas, ainda assim, não alimentava grandes expectativas em relação ao exame. Apesar de estar me dedicando tanto na escola quanto no cursinho, sentia que o ensino público, pelas suas limitações e precariedade, talvez não fosse o suficiente para garantir uma aprovação. Além disso, muitas pessoas ao meu redor diziam ser difícil passar no Enem de primeira tentativa, o que me fez limitar minhas esperanças.

Com essa mistura de sentimentos, o mês de novembro chegou e assim fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os meses se passaram, e em janeiro de 2019, minha avó decidiu mudar-se para Benevides/PA, a fim de auxiliar meu tio em seu comércio. Esse período coincidiu com a divulgação dos resultados do famoso “listão” com os nomes dos aprovados nas universidades públicas, junto aos cursos escolhidos.

Na véspera do resultado, rezei com muita fé para Nossa Senhora de Nazaré, pedindo que, se fosse da vontade dela, eu conquistasse aquela vaga tão sonhada! Na manhã do dia 29 de janeiro, por volta das 11h, conferi sozinha a lista de classificados, enquanto minha avó estava em Castanhal resolvendo compromissos. Ao procurar meu nome no curso de **Química Licenciatura (Integral/2019.3)**, no campus de Ananindeua, encontrei a tão esperada notícia: **Maria Larissa Cardoso** estava entre os aprovados. Eu era oficialmente caloura da UFPA!

A emoção foi indescritível! Tentei compartilhar a novidade com minha mãe e minha avó, mas, naquele momento, não consegui contato. A vontade de chorar era imensa, um misto de alegria, alívio e incredulidade. Cerca de uma hora depois, ao ligar novamente para minha avó, finalmente pude dar a notícia, e foi quando ela chorou de felicidade, dizendo palavras de carinho, orgulho e amor.

Era um momento histórico para nossa família: eu havia me tornado a primeira neta entre 11 e a primeira da parte materna da família, a ingressar em uma universidade pública. Aquele dia transformou-se em celebração: parentes foram chamados, fogos de artifício iluminaram o céu, e um churrasco marcou a alegria coletiva, com direito aos tradicionais ovos e trigo na cabeça, símbolos de boa sorte.

Cerca de um mês após ter sido aprovada na Universidade Federal do Pará, comecei a apresentar sintomas preocupantes: vômitos constantes, queda acentuada de cabelo, perda de apetite e emagrecimento rápido.

Naturalmente, pensei que pudesse estar enfrentando algum problema de saúde mais grave. Minha avó, percebendo meu estado, insistiu para que eu procurasse um médico. Marquei a consulta e, após realizar todos os exames solicitados, retornei para receber o diagnóstico. Quando a médica analisou os resultados, veio a revelação mais emocionante e transformadora da minha vida: eu estava grávida do meu primogênito.

Naquele momento, uma onda de sentimentos contraditórios me invadiu. Ansiedade, incerteza e medo: eu estava assustada com o futuro, que se misturavam à alegria da notícia. Eu havia acabado de concluir o ensino médio recém-aprovada na universidade e de repente meu mundo tomava um rumo completamente novo. Como conciliar a maternidade com os estudos? Permaneci pensativa, refletindo, até reunir coragem para contar à minha família e ao pai da criança, meu namorado, que morava em Castanhal-PA.

Naquele período, um dos maiores desafios foi conciliar as expectativas em relação ao futuro acadêmico com a chegada inesperada da maternidade. O apoio familiar foi essencial para que eu não me sentisse sozinha diante de tantas incertezas. Havia preocupação quanto às responsabilidades a serem assumidas e à garantia de que eu estaria amparada. Embora tenha havido algum alívio diante desse apoio, a sensação de estar diante de um caminho muito maior do que eu podia imaginar ainda permanecia. A ideia de construir uma família ao mesmo tempo em que ingressava no ensino superior parecia, naquele momento, um desafio quase impossível.

Apesar do turbilhão emocional, segui em frente. Iniciei o pré-natal e me esforcei para não me deixar dominar pelo desespero. Meu namorado, comprometido, visitava-me nos fins de semana, já que durante a semana trabalhava. Juntos, alimentamos a esperança de um futuro melhor, mesmo cientes das dificuldades que nos aguardavam. Os meses se passaram e, em maio de 2019, chegou o momento de levar a documentação à universidade para efetivar minha matrícula. Eu estava extremamente nervosa, com medo de ter esquecido algum documento e ser indeferida (impedida de ingresso à instituição por incoerência em algum documento). Felizmente, deu tudo certo e fui deferida, e o alívio foi imenso.

Mas esse alívio logo deu lugar à angústia. Como eu conciliaria a maternidade com a vida acadêmica? O sentimento de impotência tomou conta de mim. Pensei em desistir diversas vezes. Passei meses presa a essa dúvida, até que, já no oitavo mês de gestação, com o início das aulas se aproximando, minha avó me chamou para conversar. Com a sabedoria de quem já viveu muito, ela me encorajou: disse que eu era forte e que conseguiria sim. Meu namorado também me apoiou, prometendo estar ao meu lado, lembrando que ele já era formado em Física e que poderia me ajudar nos estudos. Isso me deu forças para seguir.

1.4 A jornada da maternidade e da universidade

À medida que o início das aulas se aproximava, minha gravidez avançava. Com oito meses, precisei enfrentar os primeiros dias na universidade, acordando às 5h para pegar o ônibus até o Campus e torcendo para conseguir um lugar para sentar-me na condução. Às vezes, mesmo com a barriga já aparente, as pessoas

não percebiam, e então, eu ia o trajeto até Benevides-PA em pé. No início do semestre, meus colegas nem sabiam que eu estava grávida, pois ainda não estava muito visível. Com o tempo, fui criando laços com minhas colegas, que passaram a se preocupar comigo, principalmente quando meus pés estavam inchados e eu precisava subir e descer escadas. Ainda assim, persistia, motivada pela certeza de que aquele esforço era a melhor forma de garantir um futuro digno ao meu filho.

O início do semestre foi árduo e percebi o quão desafiador seria o ensino superior. Descobri, com frustração, que o ensino médio não me preparou suficientemente para a complexidade das disciplinas (algumas estavam muito além do que eu havia aprendido para ser uma universitária). Por vezes, mal conseguia acompanhar o conteúdo. O cansaço físico, as contrações de treinamento e as noites de preocupação para entregar trabalhos no outro dia, fazem-me questionar a capacidade. Houve momentos em que tudo parecia sufocante, mas meu namorado e minha avó eram meus pilares, insistindo que eu não desistisse e lembrando que eu não estava sozinha.

Em agosto, com nove meses de gestação, cada dia vivido era uma batalha, mas também uma descoberta. Precisei trancar uma disciplina de laboratório por recomendação médica. Das seis matérias iniciais, consegui cursar cinco, mas reprovei em uma delas - um baque que me mostrou o quanto a química universitária era mais desafiadora e muito mais complexa e exigente do que imaginava! Ainda assim, cada pequeno aprendizado renovava minha motivação.

Terminei meu primeiro semestre universitário no final de agosto, já com nove meses de gestação. O bebê ainda não havia nascido, o que me deu tempo para concluir o período. Finalmente, no dia 5 de setembro de 2019, meu filho Ben veio ao mundo. Sua chegada marcou o início de outra etapa. Ele chegou trazendo consigo uma alegria indescritível, misturada ao medo e à insegurança naturais de dois pais de primeira viagem. Mas, acima de tudo, ele trouxe um novo sentido à minha vida, uma motivação que me faz, todos os dias, querer ser melhor e continuar lutando pelos nossos sonhos. Na realidade, o momento trouxe uma mistura de lágrimas, superação e a descoberta de que, mesmo quando o caminho parece impossível, o amor e a determinação nos conduzem adiante.

Os meses se passaram, o ano de 2020 chegou e, com ele, mais um semestre universitário a enfrentar. Ben já estava com quatro meses e eu me preparava para mais um semestre na universidade. Agora, além da mochila com livros e cadernos,

eu carregava uma bolsa cheia de itens do bebê. Ele me acompanhava todos os dias, desde as primeiras horas da manhã até o final do dia que chegávamos em casa às 7h da noite depois de uma longa jornada acadêmica.

A rotina continuava, mas com novos desafios: pegar ônibus lotado, equilibrar o peso da mochila com o peso dele no colo, lidar com as dificuldades do percurso esburacado, principalmente com o cansaço. Apesar das dificuldades, seguíamos. Íamos felizes, mesmo apertados nos ônibus testando nossa resistência. Raramente conseguimos um lugar para sentar, mas seguíamos juntos, o que já era reconfortante pensar no futuro. Na universidade, alguns momentos se tornaram mais suaves graças à ajuda das pessoas ao redor. Muitos colegas, e até professores, se encantavam com Ben. Ele era tranquilo, dormia bastante, e isso me ajudava a assistir às aulas e realizar algumas tarefas. Em dias de prova, os professores frequentemente se dispunham para segurá-lo, o que me permite responder com mais tranquilidade.

Janeiro e fevereiro do ano passaram mais rápido do que eu esperava. No entanto, no fim do semestre, durante a última disciplina presencial, enfrentamos um episódio inesperado. Naquela segunda-feira, levei Ben comigo como de costume. O que eu não sabia e ninguém sabia naquele momento era que uma colega de turma estava infectada com sarampo, uma doença viral altamente contagiosa. O primeiro a apresentar sintomas foi Ben, cuja imunidade, ainda frágil, não resistiu ao vírus.

No mesmo dia, ao chegarmos em casa, Ben apresentou febre alta. Preocupada, levei-o ao posto de saúde, mas os médicos, incertos do diagnóstico, receitaram apenas antitérmicos, pois estávamos sem sinais claros da doença. No dia seguinte, a febre persistia, e decidi não ir à universidade. Informei meus colegas e, pouco tempo depois, outros começaram a relatar dores no corpo e febre também. Ao final daquela tarde, nossa colega nos comunicou que havia sido diagnosticada com sarampo.

Imediatamente, voltei ao hospital com Ben. Contudo, como ele ainda não apresentava as manchas características da doença, disseram que não poderiam confirmar o diagnóstico naquele momento. Retornamos para casa e monitoramos atentamente os sintomas. Assim que as erupções na pele surgiram, levei-o novamente ao hospital, onde o diagnóstico de sarampo foi confirmado.

Outros colegas começaram a apresentar os mesmos sintomas, e a situação se agravou. Por precaução, a universidade decidiu interditar o Campus para realizar

desinfecção completa e evitar que mais casos se espalhassem. Como consequência, a última disciplina do semestre precisou ser concluída de forma remota, em atividades em grupo, já que muitos alunos, assim como eu, não estavam em condições de frequentar as aulas presenciais.

Esse período foi extremamente delicado. Ver meu filho doente, ainda tão pequeno, me trouxe medo, insegurança e uma sensação de impotência muito grande. Mesmo assim, encontrei força para seguir. A união dos colegas, o apoio da minha família e o amor incondicional que sinto por Ben me sustentaram, pois sabia que cada obstáculo superado era um passo à frente não apenas para mim, mas para o futuro que eu queria construir para ele.

A faculdade, o sarampo, as noites maldormidas, tudo fazia parte de uma história que, embora difícil, estava repleta de amor e resiliência. Aquele semestre terminou de maneira diferente, mas me ensinou, mais uma vez, que apesar das adversidades, é possível continuar um dia de cada vez, com coragem e esperança. E assim, entre lágrimas e sorrisos, descobri que a força de uma mãe não se mede pela ausência de medo, mas pela coragem de seguir em frente, mesmo quando o caminho parece impossível.

Após superarmos os desafios da infecção viral do sarampo e do primeiro ano de maternidade universitária, acreditávamos estar preparados para o próximo semestre. Mas a vida, mais uma vez, preparava algo inesperado: em maio de 2020, o mundo parou devido a pandemia da Covid-19, que se espalhava rapidamente. O governo decretou lockdown, as ruas esvaziaram-se e, de um dia para o outro, toda a comunicação, incluindo as universidades, migrou para o mundo virtual. O que parecia ser uma medida temporária transformou-se em nossa realidade por longos dois anos, até 2022.

A notícia a princípio me assustou, mas logo acabou sendo um alívio em meio ao caos. Ben estava crescendo, cada vez mais curioso, ativo e cheio de energia. Poder estudar de casa me permitiu estar ao lado dele, acompanhar seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, continuar meus estudos. A possibilidade de estudar em casa parecia uma bênção! Concluí cerca de 15 disciplinas no formato online, incluindo aquela em que havia reprovado anteriormente. A adaptação ao ensino remoto foi desafiadora, mas libertadora em certo sentido. Enfrentamos muitos momentos difíceis, e como todos, sofremos perdas. Amigos, vizinhos, familiares adoeceram, e alguns não resistiram. As telas do computador tornaram-se minhas

salas de aula, e os intervalos entre as aulas eram preenchidos com os risos e as descobertas do meu filho, que agora explorava o mundo com curiosidade infantil.

Mas a pandemia foi mais do que apenas aulas virtuais. Foi um período marcado por luto e solidão. Perdemos parentes, amigos e colegas para um vírus implacável. Assistimos, impotentes, ao sofrimento de milhares de pessoas. A cada notícia de morte, a cada relato de alguém internado, lembrava-me do privilégio de estar em casa, cuidando do meu filho e ao mesmo tempo lutando pelo meu sonho, foi um exercício diário de força, disciplina e amor. A ausência física dos colegas de classe, que antes dividiam comigo os desafios da universidade, fez-me valorizar ainda mais cada mensagem de apoio, cada trabalho em grupo feito à distância.

Foram anos difíceis, mas também de resiliência. Enquanto o mundo parava, eu tentava seguir em frente com um sonho não por força extraordinária, mas porque tinha um motivo maior: Ben. Ele era a razão pela qual eu não podia desistir, mesmo quando o cansaço batia à porta. A faculdade remota, que no início parecia um obstáculo, revelou-se uma oportunidade única de conciliar maternidade e estudos.

Em 2021, as aulas remotas continuavam sendo nossa realidade. O isolamento que antes parecia desafiador tornara-se um refúgio era naquele espaço entre quatro paredes que eu equilibrava estudos e maternidade. A modalidade intervalar da faculdade permitia que eu passasse mais tempo com Ben, vendo cada um de seus progressos enquanto acompanhava as aulas pelo computador.

Foi ao final de mais um semestre, em agosto, que a vida novamente me surpreendeu. Em novembro de 2021, descobri que estava esperando meu segundo filho. Desta vez, a notícia veio acompanhada não de medo, mas de uma alegria serena. Já não me sentia aquela jovem assustada da primeira gestação. Claro que as preocupações surgiram: como conciliar a pandemia com o Ben cada vez mais ativo, os estudos e uma nova gestação? Mas diferente da primeira vez, não estava com tanto medo e insegurança, pois sabia que não estava sozinha. O pai das crianças, que se tornara meu parceiro incondicional, seria meu apoio crucial nessa nova etapa. Juntos, teremos que redobrar esforços, mas também redobramos o amor.

Quando as aulas presenciais finalmente retornaram, janeiro de 2022, olhei para trás e vi não apenas as dificuldades, mas também as vitórias silenciosas que conquistamos. Superamos uma pandemia, perdemos entes queridos, mas não

perdemos a esperança. E, acima de tudo, aprendemos que mesmo nos dias mais escuros, a educação e a ciência muda o mundo e transforma sonhos em realidades.

Em 2022, embora a pandemia ainda não tivesse terminado, a vida começava a se normalizar pouco a pouco, graças às campanhas de vacinação e ao uso constante de máscaras. A vida começava a encontrar um novo ritmo. Para mim, esse ano representaria mais um capítulo desafiador: o retorno às aulas presenciais, agora com uma nova gestação. Quando janeiro e fevereiro chegaram, me preparei com a experiência de quem já conhecia os obstáculos do caminho.

Desta vez, porém, a logística seria mais complexa: a faculdade havia mudado de Campus, e meu trajeto agora exigia pegar dois ônibus lotados todas as manhãs aumentando o desgaste físico. Enquanto organizava minha mochila com cadernos, almoço do dia e lanches, também preparava Apolo para ficar em casa com o pai - agora nosso apoio essencial nessa nova etapa. A experiência da primeira gravidez me fortaleceu, e eu já sabia como cuidar de mim e do bebê durante a gestação, sem renunciar aos meus sonhos terminei o semestre contente.

Ainda em 2022, ao me preparar para o próximo semestre da faculdade, já sabia que minha segunda filha nasceria justamente em julho, mês de início das aulas. Como o curso era intervalar, consegui me organizar com antecedência. Compareci à primeira semana de aula apenas para resolver questões burocráticas e dar entrada no pedido de aulas domiciliares, amparada pela legislação que protege gestantes em período acadêmico.

Com o apoio da universidade, pude seguir com as disciplinas teóricas de forma remota. Já as atividades experimentais, por sua natureza presencial, precisariam ser cursadas posteriormente mais uma vez, tive que adiar algumas partes do meu curso, com a esperança de retomá-las no momento certo. Enquanto me preparava para a chegada da bebê, a vida nos apresentou outro desafio: meu marido, pai de Apolo, estava desempregado. Juntos, buscamos oportunidades e encontramos no Sul do país uma chance de vagas para professores, em sua área de formação. Ele candidatou-se, foi aceito e partiu primeiro, enquanto eu ficaria para concluir meus estudos e dar à luz nossa filha com o apoio da família.

Em julho, no dia 16, nossa filha Maria veio ao mundo. E ali, ainda na maternidade, entre choros e o silêncio dos momentos em que ela dormia, eu encontrava tempo para concluir trabalhos da universidade. O apoio da minha mãe e da minha irmã foi essencial. Elas cuidavam da Maria e do Apolo, enquanto eu

conseguia me dedicar aos estudos e às demandas acadêmicas daquele semestre tão intenso e desafiador. Assim que finalizei o semestre, tomei a decisão de ir ao encontro do meu marido, no Paraná, para que ele pudesse conhecer nossa filha pessoalmente. Ficamos por lá até dezembro, quando retornei ao Pará já me preparando para mais um semestre. Embora muitos dos meus colegas estivessem chegando ao fim do curso, eu sabia que ainda teria alguns semestres pela frente, pois ainda não havia conseguido cursar as disciplinas de laboratório, adiadas por causa das gestações.

Em janeiro de 2023, iniciei mais uma etapa da jornada, agora levando a pequena Maria comigo todos os dias para a universidade. Os dias eram longos e cansativos, mas eu seguia firme! Apolo ficava sob os cuidados da minha irmã e da minha avó, e como em outras fases da caminhada, contei com o apoio valioso dos meus colegas de turma e dos professores, que sempre demonstraram empatia, sensibilidade e compreensão. Concluí o semestre cumprindo a maior parte das disciplinas do currículo que haviam sido interrompidas anteriormente. E quando tudo terminou, mais uma vez, voltei ao Paraná para estar com minha família e reunir forças para os próximos passos.

1.5 A descoberta da vocação: Minha jornada como professora antecipada

Em julho de 2023, tomei uma decisão importante: me inscrevi no processo seletivo do estado do Paraná para as vagas de professores de Química. Queria adquirir experiência em sala de aula e, ao mesmo tempo, buscava uma forma de reorganizar a minha vida, que estava cada vez mais desafiadora, principalmente por estar morando em outro estado com duas crianças pequenas. Sabia que o Estado estava com carência de professores nas áreas de exatas, e mesmo ainda sendo acadêmica sem ter entregue o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e os estágios finais resolvi tentar.

Quando o resultado saiu em novembro de 2023, descobri que havia sido aprovada para atuar como professora em 2024. Desde o início, porém, eu sabia que não seria chamada imediatamente para lecionar, pois a prioridade era dada àqueles que já haviam concluído suas licenciaturas. Assim, enquanto meu marido foi convocado logo nos primeiros meses, eu ainda aguardava uma oportunidade enquanto não era chamada e ficava cuidando das crianças e da casa.

Com o tempo, no entanto, a realidade das escolas começou a mudar. Faltavam professores, alguns desistiram das turmas, outros, efetivos, entraram em licenças especiais. Foi então que decidi me candidatar para algumas das aulas remanescentes, porém eram em outra cidade, Arapongas-PR.

Sabia que seria difícil encontrar algo específico na minha área de formação, Química, especialmente por conta da nova organização do Ensino Médio, que reduziu a carga horária da disciplina na Base Nacional Comum Curricular. Assim, meu início na docência veio de forma inesperada, mas muito rica: comecei a lecionar Matemática, Física e Educação Financeira para turmas do 1º e 3º ano do Ensino Médio, no período noturno, entre os meses de junho e agosto. Ainda que não fossem diretamente ligadas à minha licenciatura, essas disciplinas me ofereceram um contato valioso com a prática docente e pude perceber o quanto aquele espaço de troca e construção me transformava.

Ser professora é uma profissão que ensina muito além dos conteúdos. Os alunos acreditam que já chegamos ali sabendo de tudo, mas mal sabem eles que, a cada dia, também estamos aprendendo com eles, com os colegas e com as situações desafiadoras que vivenciamos. Precisamos ultrapassar os limites do nosso próprio conhecimento, tanto no aspecto humano quanto emocional e intelectual, para que possamos oferecer sempre o melhor ensino possível.

No meio de toda essa experiência intensa com a docência, ainda precisei conciliar a realização dos meus estágios obrigatórios. Como havia deixado algumas disciplinas práticas da faculdade para o final do curso, sabia que, mais cedo ou mais tarde, teria que encarar essa etapa. Durante os meses de outubro e novembro, realizei meus estágios com outros professores, o que enriqueceu ainda mais meu contato com a profissão e fortaleceu meu vínculo com os alunos e com a prática pedagógica.

Essa jornada foi, sem dúvida, um divisor de águas na minha formação. Enfrentei medos, superei inseguranças e descobri uma força que só a vivência na sala de aula pode proporcionar. A docência, com todos os seus desafios, me revelou não apenas uma profissão, mas um propósito de vida.

A docência antecipada, que começara como uma necessidade prática, transformou-se em minha maior mestra. Nas salas de aula, antes mesmo de concluir minha formação, aprendi lições que nenhum estágio me ensinaria:

- Que planejamentos perfeitos podem ruir diante da realidade de uma turma agitada – e que isso é parte do processo;
- Que um experimento com materiais simples pode despertar mais interesse que horas de teoria em uma sala de aula;
- Que por trás de cada aluno desinteressado há uma história, uma narrativa que, quando contada, passamos a compreender, transformar nosso jeito de ensinar, sempre nos adaptando.

A antecipação da docência me trouxe benefício inestimável. Pude pensar profundamente sobre o meu papel como educadora, sobre a minha contribuição real na formação daqueles alunos, e com isso fui motivada a trazer essa reflexão de que a docência de forma antecipada pode contribuir para o processo formativo de professores de química e qualquer área da docência.

Hoje, olho para trás e vejo que aqueles meses intensos conciliando maternidade, estudos e aulas foram um presente. Eu vi a turma do 3º ano do ensino médio se formar e ainda fui convidada para ser madrinha deles. Eles me mostraram, na prática, o que significa ser educadora: não apenas transmitir conhecimento, mas construir pontes. Pontes que podem ser ligadas a fórmulas químicas, à rotina, que transformam dúvidas em diálogos e que, acima de tudo, me lembraram diariamente por que escolhi esta profissão.

Sinto que ainda tenho que adquirir mais experiência e buscar mais aprendizado, mas já levo comigo a certeza: a sala de aula é, e sempre será, meu lugar de conexão. E cada "*professora*", dito por meus alunos, soa como o mais bonito dos títulos. Observei ali a confirmação do meu caminho: a educação como instrumento de transformação deles, mas pude ver a minha transformação no meu renascimento para com a educação.

Estas e demais experiências implicaram minha constituição enquanto professora de química, tecendo reflexões sobre a prática pedagógica e formativa antecipada à docência. Com isso, por meio deste estudo busco alcançar tal **questão de pesquisa**: quais elementos constituem a identidade docente de uma licencianda em química no exercício de práticas pedagógicas antecipadas no contexto da Educação Básica? Enquanto **objetivo geral**, almejo relatar, por meio de narrativas, identificar e analisar elementos que configuram a identidade enquanto professora da educação básica na ação e relação com os alunos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico foi estruturado em quatro eixos principais. No primeiro, apresento minha narrativa e reflexão pessoal e profissional que adquiri, estabelecendo um elo entre minha trajetória e os temas abordados. Em seguida, discuto a relevância da docência antecipada e estágio como ferramenta fundamental na formação profissional e pessoal dos discentes, destacando seu impacto na construção da identidade docente. O terceiro eixo aborda a precarização do trabalho docente, refletindo sobre os desafios enfrentados pelos professores no contexto educacional contemporâneo. Por fim, o quarto momento expõe que as aulas teóricas articuladas com atividades práticas influenciam diretamente o interesse e o engajamento dos alunos na aprendizagem.

2.1 Narrativa e reflexão pessoal e profissional adquirida

Como a vida é uma caminhada, a minha não seria diferente. E diante desta caminhada que utilizei este trabalho e narrei uma análise às minhas memórias nas minhas considerações iniciais, em uma narrativa pessoal. Para Paiva (2008) narrativa

[...] Muitos são os significados de narrativa que circulam entre nós: uma história; algo contado e recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc.

Eu escolhi narrar minha própria história pessoal para poder fazer da narrativa um caminho a ser usado como ferramenta formativa, pontualmente na docência. Quando futuros professores narrarem suas experiências adquiridas de forma antecipada em sala de aula sejam vivências de estágio, observações ou práticas pedagógicas iniciais antecipadas, eles não apenas organizam seus saberes, mas também **ressignificam suas trajetórias pessoais e profissionais**, integrando teoria e prática de modo singular. Segundo Gastal e Avanzi (2015, p. 150) que destaca três informações importante:

O primeiro, que “a produção da narrativa permite emergir aspectos da subjetividade que, à medida que dão sentido à experiência vivida, contribuem para a formação do professor”; o segundo, que “o ato de contar para outro proporciona a reconstrução da experiência formativa do autor e contribui para sua auto-compreensão”; e o terceiro, que “narrar em primeira

peessoa dá abertura para a emergência de aspectos criativos e reflexivos; com isso, o ato de narrar tem repercussões sobre a qualidade da reflexão desenvolvida”.

Hoje entendo que cada professor carrega sua própria narrativa, uma identidade de si, e desenvolve um modo singular de ensinar. A partir dessa ideia, podemos fazer uma relação com Dubar (2006, p.165), com o conceito de “identidade de si”, “É uma identidade discursiva e não nominal, narrativa e não apenas reflexiva que está no âmago das relações da vida privada”. oferece uma perspectiva reveladora sobre como nos tornamos quem somos: não como um nome fixo, mas como uma narrativa em constante movimento, tecida através das relações e experiências que vivemos. Ao longo de diferentes fases da vida, nossas identidades se formam a partir de pontos de virada, momentos de ruptura e continuidade.

Na adolescência, por exemplo, construímos uma identidade marcada pela busca de autonomia e pertencimento a grupos. Na vida adulta, novos papéis sociais profissionais, parental, conjugal passam a integrar essa narrativa, muitas vezes exigindo que ajustemos nossa percepção de quem somos. Claude Dubar nos lembra que a “identidade de si” emerge justamente dessas negociações entre o que fomos, o que somos e o que desejamos vir a ser, mediadas pela linguagem e pela interação.

A destacar essa identidade de si, na prática docente essa construção identitária se mostra especialmente vívida no cotidiano de sala. Uma educadora não se define apenas pelo diploma ou pela função que ocupa, mas pelas histórias que vive com seus alunos, pelos desafios pedagógicos que enfrenta, pela forma como se reconstrói após cada aula, cada gestação, cada reprovação ou conquista acadêmica. Sua identidade é, portanto, narrativa: contada nas pequenas decisões do dia a dia, está nas adaptações metodológicas, no cuidado com alunos em vulnerabilidade, na coragem de lecionar mesmo antes da formatura.

Portanto, a “identidade de si” é um processo sempre inacabado, aberto à reinterpretção. Reconhecê-la como parte da nossa narrativa nos permite entender melhor nossa trajetória pessoal e, no contexto educativo, valorizar as histórias que professores e alunos trazem para a sala de aula, não como particularidades secundárias, mas como parte fundamental de quem são e de como aprendem e ensinam.

Esta não é uma identidade estática porque, assim como destaca Nóvoa (2007) sobre a identidade docente, baseia-se no que o professor sente e diz sobre sua pessoa e profissão. Ainda nos apoiando em Nóvoa (2007), percebemos que não é possível acreditar em uma identidade imediata, porque não se torna/constitui professor/a de um dia para o outro.

No entanto, mesmo nas diferentes abordagens, sempre encontramos vestígios da narrativa pessoal ou vestígios de uma identidade de si e das reflexões que cada um acumula ao longo de sua caminhada. Sendo assim, a minha trajetória não poderia ser diferente. Cada brincadeira na infância, cada singularidade que encontrava pelo caminho na juventude, cada esforço exigido durante as duas gestações, cada dificuldade enfrentada para ingressar e permanecer na universidade, cada dia e cada noite sem dormir por conta dos meus filhos pequenos, cada trabalho acadêmico realizado, é hoje cada encontro com os alunos, cada desafio vivenciado em sala de aula todos esses momentos foram compondo a minha formação, não apenas como estudante e docente, mas como pessoa.

Os referidos episódios, por mais diversos que sejam, tecem uma narrativa, uma identidade única. Com o tempo, compreendi que essas experiências não são apenas episódios isolados, mas partes de uma narrativa maior que molda não apenas a minha identidade docente, mas também a maneira como compreendo o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer que **as histórias vividas e contadas** no espaço educacional desempenham um papel central. Como nos lembra Elbaz (1990, p.25), “histórias são o material de ensino, a paisagem em que vivemos como professores e investigadores e através da qual o trabalho dos professores pode ser visto como fazendo sentido”.

2.2 Relevância da docência antecipada e o(s) estágio(s) como ferramenta fundamental na formação profissional e pessoal dos discentes

Durante a formação acadêmica nos cursos de licenciatura, busca-se preparar um profissional que, ao concluir a graduação, seja capaz de transformar os conhecimentos teóricos em práticas significativas dentro da sala de aula, promovendo, assim, o aprendizado dos/as alunos/as.

Essa formação, no entanto, não se dá apenas por meio do domínio de conteúdos, mas também por meio da vivência, da escuta, das experiências acumuladas ao longo do percurso. É nesse processo que o futuro docente constrói sua identidade profissional, atravessada por histórias pessoais, desafios, descobertas e reflexões, elementos que também compõem o ato de ensinar.

Ao integrar teoria e prática, especialmente nos momentos vividos nos estágios supervisionados, o licenciando pode passar a compreender que o ensino é, acima de tudo, uma prática carregada de significado, que nasce da interação entre saberes científicos, experiências pessoais e contextos educativos concretos para compor uma experiência. Experiência que buscamos refletir sobre a importância da mesma para o desenvolvimento e construção de nossa identidade profissional ao estarmos no processo de profissionalização e formação docente (Silva, 2016).

Concordamos com Pimenta e Lima (2008) ao afirmarem que o estágio oferta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender.

Sabemos que algumas disciplinas são obrigatórias para garantir uma preparação sólida para o exercício da docência. Entre elas, destacam-se os estágios supervisionados (Estágio Supervisionado I, II, III e IV, no caso do curso de licenciatura em Química da UFPA), que representam momentos fundamentais de aproximação entre a teoria e a prática pedagógica.

A obrigatoriedade e a regulamentação dessas atividades estão previstas na **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**, conhecida como **Lei do Estágio**, que define o estágio como uma atividade educativa supervisionada, desenvolvida no ambiente de trabalho, e que tem como objetivo principal a preparação do estudante em formação para o exercício profissional e sua inserção no mercado de trabalho.

A docência antecipada foi, sem dúvida, um marco importante na minha formação enquanto professora em construção. Vivenciar o estágio ao mesmo tempo em que já estava atuando em sala de aula permitiu-me desenvolver um olhar mais atento e reflexivo sobre a prática docente. Essa experiência simultânea ampliou minha percepção sobre o fazer pedagógico, pois, enquanto estagiária, observava as ações dos professores titulares, suas responsabilidades, posturas e decisões, e buscava incorporar esses aprendizados em minhas próprias aulas.

Esse movimento constante entre observar e agir me levou a experimentar aquilo que Schön (2000) define como reflexão-na-ação: pensar criticamente durante a própria prática, ajustando minhas atitudes com base no que acontecia em tempo real. A docência antecipada, portanto, me colocou diante de descobertas, inquietações, certezas e incertezas em relação à escolha profissional, sentimentos que, ao emergirem, revelaram a complexidade do cenário educacional e exigiram de mim posicionamentos fundamentados, conscientes e éticos. Como afirmam Silva (2019, p.18), “sabendo-se dessas possibilidades de inserção por parte dos/as estudantes universitários/as nas salas de aula, sobretudo, como professores/as titulares, fomos inquietados por uma questão em torno dos/as estudantes-professores/as do curso de graduação”.

A convivência com professores experientes durante esse período também foi essencial. Além de modelos práticos, tornaram-se orientadores informais que, com suas intervenções e comentários, contribuíram significativamente para meu processo de formação. A partir desses momentos, compreendi que ensinar não se resume a aplicar conhecimentos técnicos, mas envolve refletir constantemente sobre as decisões tomadas no cotidiano escolar. Como destaca Schön (2000), é necessário formar profissionais capazes de repensar sua prática em meio à própria ação, reconstruindo o conhecimento com base na experiência.

Essa compreensão também é reforçada por Nóvoa (2007, p. 17), ao afirmar que “não há identidade profissional sem um trabalho permanente de reflexão e de (re)construção da própria história pessoal e profissional”. Nesse sentido, “a docência antecipada possibilita ao licenciando uma aproximação inicial com o cotidiano escolar, permitindo que ele vivencie, ainda que de forma assistida, os desafios e as complexidades do ensino, favorecendo a construção de uma identidade profissional docente” (Pimenta, 2006, 15). Além disso, como destacam Bunzen e Pessoa (2020), “a formação docente precisa ser constantemente (re)pensada a partir da prática, pois é na relação com o fazer pedagógico que o profissional da educação reconfigura seus saberes, sua postura e seu compromisso ético com o ato de ensinar”. Assim, foi por meio da docência antecipada e dos estágios supervisionados que pude revisitar minhas escolhas, compreender melhor os caminhos da licenciatura e construir, de forma crítica e vivenciada, minha identidade docente.

2.3 Precarização do trabalho docente: refletindo sobre os desafios enfrentados pelos professores no contexto educacional contemporâneo

Durante a graduação, muitas vezes não refletimos profundamente sobre questões financeiras. Falo por experiência: não escolhemos ser professor esperando uma grande recompensa econômica. Como expressou Oliveira (2004,p. 1128),

A opção pela docência, em muitos casos, está ligada a uma motivação que transcende a esfera material, envolvendo valores como realização pessoal e contribuição social. No entanto, a desvalorização financeira do professor pode levar a desafios crônicos, como desgaste profissional e insatisfação, refletindo uma contradição entre o reconhecimento simbólico e a precariedade material.

O desejo sempre foi seguir essa profissão por amor ao ensino, pelo impacto que acredito que a educação pode causar na vida das pessoas. Infelizmente, sabemos que a área da educação, especialmente no Brasil, enfrenta inúmeros desafios e é historicamente desvalorizada. Como destaca Saviani (2009, p. 15),

A docência é uma profissão marcada pela contradição: enquanto se reconhece sua importância social, persiste uma crônica desvalorização material e simbólica'. Essa realidade reflete-se nos baixos salários, nas condições precárias de trabalho e na falta de reconhecimento profissional.

Ainda assim, escolhi esse caminho consciente das dificuldades, movida pela convicção de que educar é um ato de resistência e esperança. Como afirma Freire (1996, p. 159), "Educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem." Essa frase resume a essência do que me move: a crença de que, apesar das adversidades, o compromisso com a formação humana e crítica faz da docência uma das mais nobres formas de transformar o mundo.

A precarização do trabalho docente ocorre por inúmeros fatores, tais como: condições de trabalho insalubres, estresse, falta de estrutura das instituições de ensino, defasagem salarial, carreira, distúrbio de cunho psicológico e emocional que professores estão adquirindo ao longo da carreira e entre outros. Como ressalta Nóvoa (2017, p. 34), "O professor brasileiro é um sobrevivente: resiste à precariedade por um ideal que o sistema insiste em negar".

Léda e Mancebo (2009) também mostram que a precarização do exercício docente se dá pela grande quantidade de alunos em turmas, falta de recursos financeiros para a pesquisa, repasse e não construção de conhecimentos e reprodução de conhecimentos.

Abonizio (2012) destaca que a prática docente é também precarizada pela necessidade de o professor desempenhar outras funções, que são: assistente social, psicólogo e enfermeiro na tentativa de dar uma educação para todos. Ainda em Abonizio (2012), são apresentadas como dificuldades do exercício docente o tempo gasto fora da sala de aula com a preparação de aulas, de exames e sua correção.

Portanto, dentre tantos fatores que mostram a precarização do trabalho docente, um fator que é relevante é o da contratação de docentes substitutos por instituições de ensino. A prática é formalizada pelo **Governo Federal pela lei nº 8.745/93**. Há a liberação das contratações em ocasiões de necessidade, tais como: calamidade pública, emergências de saúde e etc. Entretanto, esse fenômeno ganhou notoriedade e se expandiu. Como mostraram Aquino e seus colaboradores (2014), a regra virou exceção.

A conjuntura atual deriva de uma gestão de pessoal desestruturada, evidenciada pela falta de professores, vagas não ocupadas e a inexistência de concursos públicos para contratações permanentes. Em Aquino e seus colaboradores (2014), a contratação do substituto é posta como um fenômeno de precarização que vai além da conjuntura social atual que precariza o trabalho como um todo. Para os autores, esse fenômeno também é culpa de decisões políticas das instituições de ensino (Aquino *et al.*, 2014).

De acordo com um diagnóstico realizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em parceria com o Movimento Profissão Docente, aproximadamente 63% dos municípios brasileiros não realizam concursos para professores há mais de cinco anos (ou seja, há 6, 7, 10 anos ou mais), resultando em um número maior de docentes temporários do que efetivos nas escolas públicas.

Diante de tantas citações para trazer reflexão, fica evidente que a precarização do trabalho docente não é apenas uma questão profissional, mas também política e social. Os desafios enfrentados pelos professores no contexto educacional contemporâneo revelam uma estrutura que insiste em ser negligenciada para aqueles que sustentam a base da formação humana e cidadã.

3 METODOLOGIA

Nesta seção apresento o delineamento metodológico adotado nesta investigação. Trata-se de uma pesquisa **qualitativa**, na modalidade **narrativa**, que incorpora elementos **de minha história** ao reconstituir minha trajetória e história de vida, expressando acontecimentos pessoais e acadêmicos que se desdobraram ao longo do tempo ajudando na minha formação. A produção de informações dar-se pela análise de leituras e imagens da minha história de vida, a qual será mobilizada como um elemento motivador na reconstrução do processo investigativo.

São explicitados os sujeitos da pesquisa, o lócus, as informações coletadas por meio das atividades propostas em sala de aula. Enquanto participantes da pesquisa, além dos estudantes da educação básica, identifico-me como participante neste movimento (auto)formativo. O lócus da pesquisa são escolas estaduais no Paraná que perpassam os estágios pelo qual atuei como professora de ciências/química e, por fim, as informações são tratadas por meio de análises interpretativas a partir das narrativas emergentes.

Na pesquisa qualitativa, em geral, segue-se a rota parecida ao realizar uma investigação. Isto é, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações (Triviños, 1987, p. 131). De acordo com Goldenberg (1997), a pesquisa qualitativa foca no aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.

Ainda assim, Minayo (2009, p.15) destaca que

A pesquisa constitui-se como atividade primordial no processo de investigação científica, emergindo a partir de questionamentos fundamentados que conduzem à sistematização e reconstrução crítica da realidade.

A pesquisa qualitativa busca contribuir na compreensão das ações dos sujeitos investigados, “[...] por exemplo, parte da sua vida diária, sua satisfação, desapontamentos, surpresas, emoções, sentimentos, desejos [...]” (Chemin, 2012, p. 56).

Numa pesquisa na modalidade narrativa, no contexto educacional e de formação de professores, o pesquisador narra sua trajetória pessoal e profissional, com foco no seu desenvolvimento educacional dentro do ambiente de trabalho, por exemplo, em ambientes escolares. Ao longo do relato, evidencia como os acontecimentos de sua vida foram configurando seu perfil e atuação no ambiente

educacional. Esse movimento narrativo busca atribuir sentido às atividades e vivências do cotidiano escolar e acadêmico, visando, em última instância, contribuir com práticas que promovam a formação cidadã dos estudantes. Dessa forma, narro de acordo com os acontecimentos, contexto investigativo e reflexivo, em que nesse sentido concordo com Santos (2019, p. 98), que destaca

Assim, o uso das narrativas pessoais em programas de formação de professores poderia colaborar com a consciência da prática, no qual os futuros professores vão, quando atuarem na docência, identificar-se na prática dos colegas de profissão, uma vez que a Educação se faz na construção e reconstrução de histórias sociais e pessoais. Os estudos da carreira de professor devem ser fenomenológicos, subjetivos, considerando a diversidade de sujeitos envolvidos bem as diferentes situações de vivência em sala de aula.

A narrativa não busca informar, mas sim, “ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1994, p. 204).

É possível dar destaque aos estudos de Marques e Satriano (2017), quando eles descrevem em seu trabalho que a narrativa é a forma que os seres humanos encontraram para contar histórias. Nessa perspectiva, ao retomar as minhas memórias do (passado, presente e futuro) busco tecer reflexões no sentido de entender o processo de vivenciar experiências.

De acordo com Souza (2011, p. 44),

Narrar é enunciar uma experiência particular refletida e sobre a qual construímos um sentido e damos significado, logo garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, o que deve ser dito e o que deve ser calado.

Neste presente estudo entendo que a pesquisa narrativa me dá fundamentos para tecer e analisar as minhas experiências, possibilitando resgatar algumas memórias de minhas vivências, tecer textos acerca deles e, em seguida, refletir e dar sentido aos acontecimentos narrados. A articulação entre os tempos que se destaca na narrativa é tratada como pessoal e social (Clandinin; Connelly, 2011).

Sendo assim, inicialmente, apresento a construção de novas fases da minha própria história e, dessa forma, reunindo uma história narrada por meio de um enredo, um cenário e a liberdade de idas e vindas entre os tempos de aprendizado.

...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico sócio culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. (Freire, 2016, p. 54).

E, com base nessa reflexão que distendi esta pesquisa, em determinado momento ao longo do trabalho, pude estabelecer uma articulação entre o desenvolvimento de uma indagação anterior e a minha formação docente atual.

De acordo com Minayo (2009, p. 16), “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. É a partir dessa compreensão que reconheço que a questão de pesquisa que norteia este estudo emerge diretamente da minha vivência como docente. Trata-se de um desafio real, com sentido no cotidiano da prática pedagógica, que mobilizou minha reflexão e meu desejo de compreender mais profundamente minha trajetória profissional a partir de reflexões sobre a prática.

Ao longo da pesquisa, busquei relatar minha experiência, as metodologias que construí e utilizei no exercício da docência, e como esse processo tem sido, para mim, uma resposta em construção que transforma, que me modifica, e que segue sendo elaborada no fazer educativo diário.

Por meio da pesquisa na modalidade narrativa é permitido utilizar os recursos das memórias e experiências por meio de histórias narradas e situadas histórico-culturalmente. Sendo assim, há a necessidade de constituir *textos de campo* para serem transformados em *textos de pesquisa* por meio de análise interpretativa das informações (Clandinin; Connelly, 2011). Enquanto o primeiro implica no uso de diários de bordo (da professora e/ou estudante), fotografias, documentos, entrevistas e outros, o segundo trata-se da organização das informações articuladas ao interesse de pesquisa, respectivamente.

A seguir, apresento os resultados e análise deste estudo, com fundamentação teórico-metodológico-análise na pesquisa narrativa, tendo em vista o tratamento das informações em prol de minhas experiências docentes com estudantes da educação básica e minha transformação como educadora.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 2006).

Nesta afirmação de Paulo Freire, instiga-se os educadores a deixarem visões mecânicas e burocráticas da profissão e a abraçarem uma postura profundamente reflexiva, histórica e ética, como a perspectiva de professor pesquisador. Ser educador, nessa perspectiva, é engajar-se em um projeto de autoformação contínua, onde ensinar e aprender são faces da mesma moeda, e onde a mudança do mundo começa pela disposição de mudar a si mesmo e à sua prática constantemente, tendo em vista uma nova construção de uma identidade de si que se configura ao longo do tempo por meio de novos aprendizados e da reelaboração de narrativas.

Narrando tudo que aconteceu comigo antes e depois de ser professora percebo que Paulo Freire, Donald Schön e António Nóvoa se complementam de forma importante na reflexão sobre formação docente, e os três autores se alinham profundamente com a sua trajetória da qual fundamento em meu trabalho, como no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Alinhamento central entre compreensões formativas para professores entre Paulo Freire, Donald Schön e António Nóvoa

AUTOR	CONCEITO CHAVE	ALINHAMENTO COM A TRAJETÓRIA
Paulo Freire	Práxis educativa = ação + reflexão + transformação	Sua docência antecipada foi um constante ciclo de agir, refletir e se reinventar
Donald Schön	Praticante reflexivo = reflexão-na-ação e reflexão sobre-a-ação	Ajuste das ações e relações no momento com o outro (reflexão-na-ação) e análise posteriormente (sobre-a-ação)
António Nóvoa	Vida docente como narrativa = constituição da identidade docente na experiência	A identidade se constrói por meio das histórias com turmas e alunos diversos

Fonte: Autoria própria (2026).

Ao longo dessa trajetória, deparei-me com conhecimentos práticos indispensáveis à prática docente, além de informações e observações que se renovam a cada etapa. Cada momento vivenciado na relação entre aluno e professor apresentava-se como uma experiência singular. Embora cada nova fase fosse recebida com expectativa, o início da jornada provocou em mim sentimentos contraditórios: uma alegria permeada de tensão. É sobre essa parte do percurso que relatarei a seguir.

4.1 Do conhecimento sobre os alunos à constituição da identidade docente: desafios enfrentados na relação aluno-professora para a permanência escolar

Para este tópico, as minhas experiências formativas enquanto professora estão destacadas em minhas histórias e em notas em diários, que convergem com os instrumentos da pesquisa na modalidade narrativa. É nesse espaço que os textos de campo são expressos e passam a compor textos de pesquisa, na interação do espaço tridimensional no passado, presente e futuro, como destaca (Clandinin; Connelly, 2011).

Ao iniciar minha atuação como professora, fui tomada por uma mistura de ansiedade e emoções. Pensei comigo mesma: *“Como vou lecionar essas disciplinas, se nunca tive formação aprofundada nelas?”* A matemática, por exemplo, sempre me pareceu um desafio, pois meu contato com ela, além do ensino médio, se restringia às noções básicas estudadas ao longo da vida acadêmica, especialmente em disciplinas como cálculo.

Não dominava ainda os conteúdos mais complexos. Contudo, já sabia, por meio do meu marido também professor, que o Estado do Paraná fornece aos docentes os conteúdos e planos de aula prontos, organizados desde o início até o fim do ano letivo. Esse material é disponibilizado na plataforma **LRCO (Livro Registro de Classe Online)**, contendo slides, vídeos e atividades relacionadas a cada conteúdo diário.

Com o apoio da equipe pedagógica da escola, entreguei meus dados e fui orientada sobre o uso da plataforma, além de receber meu horário de aulas. Às segundas-feiras, por exemplo, eu lecionava duas aulas de Física para o 1º ano do ensino médio noturno, das 19h30 às 22h30. Após essas aulas presenciais,

permanecia na escola até às 23h para ministrar atividades assíncronas, através do Google Sala de Aula, referentes às disciplinas de Matemática e Educação Financeira.

No Paraná, o regime do ensino médio noturno prevê até seis aulas por dia, mas os alunos, por serem trabalhadores, não cumprem esse total, já que sair às 23h30 seria inviável. Muitos estudantes, inclusive, têm apenas 16 anos, o que torna o horário ainda mais delicado, e outros, que tinham a minha idade acabavam se cobrando por eu estar ensinando eles enquanto eles ainda estavam terminando o ensino médio.

Às vezes, até brincavam: “*nossa professora... a senhora é nova para esta aqui! Parece até aluna*”. Nas quintas-feiras, minha jornada envolvia duas aulas presenciais (Educação Financeira para o 3º ano F e Matemática para o 3º G), seguidas por uma hora-atividade, realizada na sala dos professores, como prevê a organização pedagógica local.

Já às sextas-feiras, minha rotina começava às 19h15 com o registro de ponto e seguia com aulas de Matemática e Educação Financeira. Durante a hora-atividade, aproveitava para lançar e corrigir trabalhos no sistema. Mergulhei nessa rotina por meses e, aos poucos, fui me conectando aos alunos, conhecendo suas histórias e dificuldades. Aprendi com eles e vivi experiências que levarei para sempre comigo!

Sabia exatamente quem faltava em cada dia da semana, e muitas vezes me sentava para conversar com os estudantes sobre suas ausências. Buscava entender e ajudar enviando atividades pelo Google Sala de Aula, por exemplo, porque sabia que muitos chegavam exaustos após um dia de trabalho. As ausências se intensificaram nas noites frias e de geadas, quando as temperaturas atingiam 5°C. Havia alguns alunos que se locomoviam de bicicleta ou ônibus e enfrentavam ainda mais dificuldades.

Mesmo assim, havia esforço e dedicação. Muitos compareceram usando os uniformes de seus empregos para não perderem aula e não serem reprovados por falta. Diante dessas realidades, nas minhas aulas de Matemática, priorizava um ensino flexível dos conteúdos e tratava do modo mais didático possível os assuntos mais complexos como a trigonometria, a função exponencial e poliedros. Ao desenvolver esses conteúdos, identifiquei as dificuldades deles em relação àquelas

no ensino das quatro operações básicas, pois via que mesmo os alunos do 3º ano do ensino médio ainda apresentavam dificuldades com esses fundamentos.

Com o tempo, fui me aperfeiçoando, buscando formas mais acessíveis de ensinar e contava com o apoio. Mesmo assim, enfrentei o desafio de preparar e lecionar conteúdos de três disciplinas diferentes, o que exigia muito estudo e dedicação para garantir que meus alunos realmente aprendessem e tivessem noção do que estavam aprendendo, sabendo onde aplicá-los.

Minha metodologia, por vezes expositiva-dialogada, estava fundamentada na qualidade da aprendizagem dos estudantes. Abordava e questionava passo a passo os alunos na resolução de problemas, tratava das curiosidades, passava por cada carteira para ajudar individualmente e promovia atividades em grupo, assim como aborda Almeida e Pimenta (2019, p. 145), “a diferenciação pedagógica exige do professor o desenvolvimento da 'atenção flutuante', que permite acompanhar simultaneamente o todo da turma e as particularidades de cada aluno”.

Como em cada semestre da universidade adotamos a metodologia do ensino Diferenciação Pedagógica que seria o Ensino Diferenciado durante esse tempo em sala foi uma metodologia utilizada. Como destaca Vasconcellos (2002 p. 87) “O planejamento diferenciado pressupõe um constante movimento de idas e vindas, de ajustes e reajustes, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem presentes na sala de aula”. Eu sabia que eles não podiam levar atividades para casa, então aproveitava o tempo de sala para desenvolver tudo ali. Sempre buscava tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível. Como Paulo Freire destaca,

Não há docência sem discência. Ambas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 23)

Essa convivência com o ensino médio noturno me transformou profundamente. Ao conhecer a realidade de alunos que, ainda tão jovens, equilibravam trabalho, estudo e, em alguns casos, até a maternidade ou paternidade, passei a enxergar a educação com outros olhos. Um dos momentos mais marcantes da minha trajetória foi quando me convidaram para ser madrinha de formatura. Fiquei surpresa e emocionada! Eu era uma professora nova, de uma disciplina considerada “difícil” por muitos. Mas como disseram: *“A gente não gosta da disciplina, gosta da senhora como professora”*.

Acompanhei a formatura com orgulho desde a festa até a cerimônia de colação de grau, realizada no teatro da cidade. Os professores e os paraninfos foram convidados para a entrega dos diplomas e brindes organizados pelo Colégio Estadual Antônio Garcez, em Araçongas (PR). Foi minha primeira grande experiência como docente. Fiz amigos com quem mantenho contato até hoje, vivi memórias inesquecíveis e tive alunos que jamais esquecerei. São lembranças que guardo com carinho e que me lembram, todos os dias, principalmente quando estou no centro da cidade e alguns deles gritam: “OI, PROFESSORA!”.

Como destaca Nóvoa (2007), percebemos que não é possível acreditar em uma identidade imediata, porque não se torna/constitui professor/a de um dia para o outro. Ou seja, cheguei à sala de aula com inseguranças (especialmente em matemática) que é uma formação não específica para todas as disciplinas que leciono. No entanto, aprendi que foi no dia a dia, no contato com os alunos, nas adaptações às suas realidades e no vínculo criado que comecei a me constituir como professora. Não foi algo instantâneo, mas um processo contínuo de aprendizagem, ajustes e reflexão sobre sua prática exatamente como Nóvoa (2007) e Freire (1996) defendem.

Após essa experiência, senti-me motivada a buscar mais oportunidades de aprendizagem em minha cidade, Apucarana (PR). Assim, candidatei-me a uma vaga como professor de Ciências para o Ensino Fundamental. É sobre essa parte do percurso que relatarei a seguir.

4.2 Vivência no ensino fundamental: desafios, aprendizados, a mobilização de estratégias didáticas e o fortalecimento da identidade docente

A experiência que relatei anteriormente ocorreu durante o período em que lecionei no Ensino Médio Noturno, porém, também vivi uma trajetória significativa no Ensino Fundamental, a qual marcou profundamente meu processo de formação docente.

Essa etapa teve início em setembro de 2024, quando aconteceu uma nova distribuição de aulas que me possibilitou, pela primeira vez, ministrar a disciplina de Ciências para as turmas dos 7º e 9º anos do Ensino Fundamental. A alegria foi imensa, pois finalmente eu estaria mais próxima da minha área de formação, tendo

a oportunidade de lidar diretamente com crianças e adolescentes, o que me permitiria aprofundar ainda mais minha vivência como educadora.

A vaga surgiu após uma professora entrar de licença especial. Como eu não lecionava às terças e quartas-feiras, resolvi me arriscar e me candidatei. No dia seguinte, para minha surpresa e felicidade, fui informada de que havia conseguido as turmas até dezembro de 2024. A professora permaneceria até o dia 18 de setembro, e no dia 24 de setembro eu assumiria as aulas. Assim aconteceu.

No dia 24 de setembro, uma terça-feira, às 7h10m da manhã, eu estava presente no Colégio Estadual Cívico-Militar Tadashi Enomoto, sendo recebida pelas turmas dos 9º anos. Começava ali uma nova experiência! A dinâmica da escola era bastante diferente das instituições nas quais já havia trabalhado. Por se tratar de uma escola cívico-militar, havia muitas normas e procedimentos específicos. Eu, que vinha do ensino médio noturno, onde a flexibilidade era necessária, precisei me adaptar àquela nova rotina e à cultura institucional.

Naquela escola, o turno matutino era composto por seis aulas consecutivas, das 7h10m às 12h25m. Às terças-feiras, lecionava quatro dessas aulas seguidas para as turmas dos 9º anos A, B e C, e tinha uma hora de atividade até às 11h35m, encerrando meu turno um pouco mais cedo nesse dia, já que eu também lecionava no turno da tarde. Como é necessário um intervalo mínimo de uma hora entre os registros no ponto eletrônico, saía mais cedo para poder iniciar a aula com os alunos da tarde, que começava às 12h35m e ia até às 17h45m. No entanto, eu permanecia até as 16h55m, pois tinha apenas as turmas dos 7º anos B e C nesse período.

Às quartas-feiras, a rotina era semelhante, com a diferença de que ficava até a última aula no turno da manhã e iniciava o período da tarde na segunda aula, às 13h30m. Em ambos os dias, havia uma hora atividade entre as aulas, o que me permitia organizar materiais, planejar intervenções e refletir sobre as práticas.

Durante os três meses em que estive com essas turmas, foi possível perceber o quanto essa vivência com a disciplina de Ciências era necessária para minha formação. Apesar de os alunos do 9º ano já terem estudado os conteúdos de Química que são contemplados no segundo trimestre da disciplina de Ciências, que se divide em Física (1º trimestre), Química (2º trimestre) e Biologia (3º trimestre), tive a oportunidade de trabalhar com o conteúdo de Biologia, que também me fascinou profundamente.

Procurei ao máximo trazer aulas dinâmicas e práticas, inclusive em laboratório, como a extração de DNA de frutas, por exemplo. Quando não era possível realizar atividades laboratoriais, tentava adaptar a metodologia para algo diferente, que quebrasse a rotina da sala de aula, como uso de maquetes, trabalhos em grupo ou atividades interativas.

Minha intenção era sempre promover um ensino mais significativo e menos mecânico, mesmo ouvindo comentários de colegas como: “Depois que você ficar mais velha, não vai mais querer fazer esse tipo de aula. Dá muito trabalho.” Ainda assim, continuei acreditando que o envolvimento com metodologias ativas faz toda a diferença no processo de aprendizagem e é, sim, viável com criatividade e dedicação.

Com o passar do tempo, fui conhecendo melhor os alunos e percebi o quanto eles valorizavam essas experiências diferenciadas. Um exemplo marcante foi durante o conteúdo sobre peixes, quando propus que fizéssemos um aquário com caixa de papelão. A princípio, parecia que seria um desastre, mas o resultado foi surpreendente. Os estudantes se empenharam, demonstraram interesse, escreveram sobre as características dos peixes e suas diferenças, e o trabalho ficou belíssimo! Decidimos expor os projetos pela escola, para que os demais alunos também pudessem ver. Eu sabia que, por serem muito jovens, seus pais não permitiriam que saíssem para fazer os trabalhos nas casas uns dos outros. Por isso, todas as atividades em grupo eram desenvolvidas integralmente em sala de aula.

Essas turmas do Fundamental realmente me conquistaram. Eram barulhentos, sim. Danados, sim. Mas me encantava ver o empenho e a dedicação que demonstravam em cada atividade proposta. Em muitos casos, era necessário criar situações para estimular e motivar mais, pois havia uma grande heterogeneidade entre os estudantes. Conversando com eles, percebia claramente que cada um trazia suas dificuldades, limitações e realidades de casa. Infelizmente, notei também a ausência de uma base educacional sólida, o acesso limitado à informação e aos recursos de saúde reprodutiva. Tive alunos que já eram pais aos 13 anos e outros que desconheciam completamente os riscos das substâncias ilícitas e do uso de narcóticos.

Procurava sempre ouvir, orientar e, quando necessário, encaminhar questões mais delicadas para o corpo docente ou para os diretores (militar e civil), principalmente quando envolviam situações de uso ou envolvimento com

substâncias ilícitas. Sabia que havia limites sobre o que eu poderia abordar em sala, então muitas vezes esperava que eles viessem conversar comigo para então direcionar a ajuda adequada. Mesmo dentro dessas limitações, eu os incentivava a estudar e projetar um futuro melhor para si.

Como nos lembra Elbaz (1990, p. 35), “histórias são o material de ensino, a paisagem em que vivemos como professores e investigadores e através da qual o trabalho dos professores pode ser visto como fazendo sentido”. Conforme afirma Freire (1996), o ensinar é pré-requisito para o aprender e o mesmo ocorre ao contrário, pois a medida em que ensinamos estamos aprendendo e nos formando.

Foram muitos os desafios em sala de aula, mas aprendi a enfrentá-los no diálogo, na escuta ativa e no acolhimento. No entanto, há aspectos que a graduação não nos prepara totalmente, sobre como lidar na presença de alunos com deficiências ou necessidades educacionais específicas. Durante esse período, tive contato com estudantes com diferentes diagnósticos, como Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI), Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Dislexia, entre outros.

Mas, felizmente, havia na escola uma professora de apoio especializada, com quem eu mantinha uma comunicação constante, buscando entender a melhor forma de adaptar as atividades para que esses alunos pudessem participar com equidade. Sempre que possível, utilizamos a sala de recursos, oferecendo um ambiente mais acolhedor para aqueles que não se sentiam confortáveis em realizar as tarefas em grupo. Ainda assim, fazíamos esforços contínuos para incluí-los nas dinâmicas coletivas e promover o sentimento de pertencimento.

Em uma atividade com turmas do 9º ano A, B e C do ensino fundamental sobre o tema de “DNA”, propomos uma atividade enquanto metodologia ativa para a aprendizagem dos estudantes com a confecção de modelos da molécula de DNA e RNA. Essa foi uma aula desafiadora, tendo em vista a diversidade da turma!

Essa atividade esteve alinhada com o cronograma da escola **LRCO (Livro Registro de Classe Online)** seguindo o e os objetivos de aprendizagem em termos dos conteúdos específicos e do exercício dos recursos imaginativos e criativos dos estudantes. A prática fez parte de uma sequência de 6 aulas.

Em um primeiro momento, a abordagem metodológica adotada para a introdução dos conteúdos de genética com foco na estrutura e função do DNA e RNA foi de caráter expositivo-dialogado. Após essa etapa teórica, os estudantes foram informados sobre a sequência planejada para a unidade, sendo comunicada a realização de uma aula de caráter exploratório-prático na ocasião seguinte. Como preparação, solicitou-se que se organizassem em grupos e escolhessem, entre algumas opções fornecidas (como morango, banana, mamão e uva), uma fruta para trazer à escola, com o objetivo de realizar uma atividade laboratorial de extração de DNA.

A mesma orientação foi estendida às demais turmas envolvidas no projeto. Em aula subsequente, constatou-se que nem todos os grupos haviam conseguido providenciar o material necessário. Para garantir a equidade de condições e a efetiva execução da prática, recorreu-se à mediação da pedagoga da escola, que, de forma pronta e colaborativa, disponibilizou frutas provenientes da merenda escolar. Essa intervenção permitiu que todos os grupos tivessem acesso ao material indispensável para a realização da atividade.

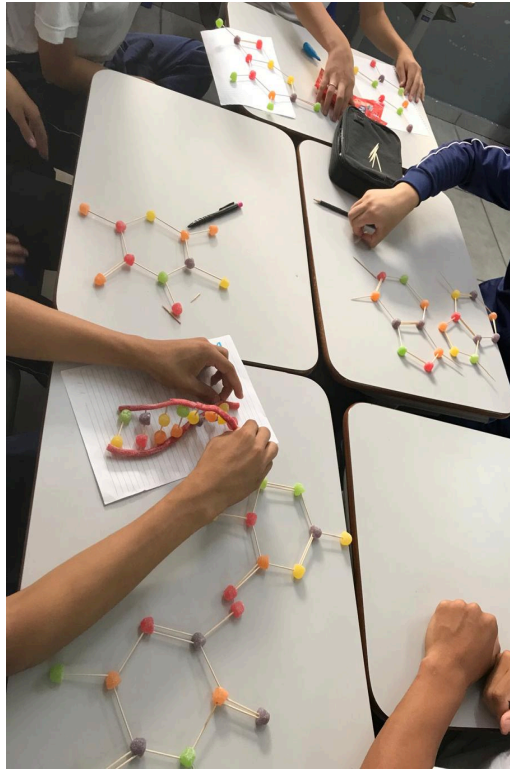
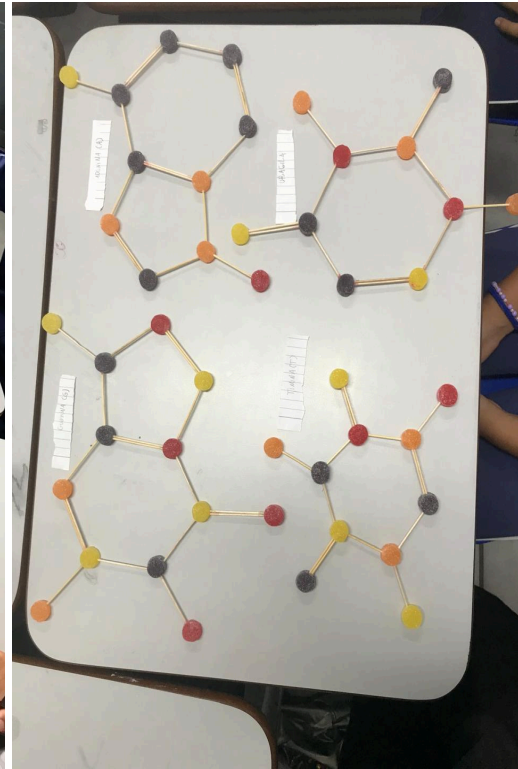
Com os insumos garantidos, a aula prática foi conduzida no laboratório da instituição, onde os estudantes puderam desenvolver, de forma clara e práticas, o procedimento de extração de DNA, consolidando, por meio da experimentação, os conceitos previamente estudados.

Em um segundo momento, com o objetivo de aprofundar a aprendizagem dos conteúdos de genética e promover o desenvolvimento de habilidades manuais e de abstração espacial dos alunos, optou-se pela realização de uma atividade prática de modelagem molecular em sala de aula. A proposta visava a construção de modelos tridimensionais representativos das estruturas do DNA e do RNA, utilizando jujubas como material principal para simular os nucleotídeos e suas ligações.

A estratégia organizacional manteve os mesmos grupos previamente formados, com a expectativa de que os estudantes trouxessem o material necessário, seguindo o modelo da atividade anterior. No entanto, para garantir a viabilidade e o acesso universal à atividade, houve uma contribuição significativa por parte do professor e da instituição de ensino, que forneceram a maior parte dos

insumos (como as jujubas, palitos e diagramas de referência). Esta medida assegurou que todos os grupos pudessem participar integralmente, independentemente de recursos individuais, e reforçou o compromisso da escola com a oferta de experiências pedagógicas inclusivas e concretas.

A atividade permitiu que os alunos visualizassem e manipulassem concretamente conceitos abstratos, como a composição de nucleotídeos, o emparelhamento de bases nitrogenadas que são moléculas químicas e as diferenças estruturais entre o DNA (dupla hélice) e o RNA (fita simples). As bases nitrogenadas (Adenina, Timina, Citosina, Guanina e Uracila) são moléculas, ou seja, cada base é formada pela união de vários átomos de elementos químicos, principalmente Carbono (C), Hidrogênio (H), Oxigênio (O) e Nitrogênio (N). É exatamente por isso que elas se chamam bases nitrogenadas: porque têm o elemento Nitrogênio (N) na sua composição! Dessa forma, a prática não apenas consolidou o conhecimento teórico, mas também serviu como uma ferramenta eficaz para impulsionar o engajamento e a compreensão dos processos moleculares fundamentais. Como destacado na figura 1 e 2.

Figura 1 - Andamento da atividade**Figura 2** - atividade finalizada

Fonte: Ambas as fotos do Autor, 2024.

No terceiro momento da sequência didática, promoveu-se uma sessão de socialização das criações dos estudantes. O objetivo desta etapa era duplo: primeiro, proporcionar um espaço para que os grupos apresentassem seus modelos moleculares, explicando as estruturas construídas e as escolhas realizadas; segundo, fomentar uma avaliação reflexiva por parte dos próprios alunos sobre o processo de aprendizagem. Por meio de um diálogo guiado, os estudantes foram incentivados a relatar se a atividade prática havia contribuído para um entendimento mais claro e significativo dos conteúdos de genética, permitindo ao professor realizar uma verificação formativa do aprendizado alcançado.

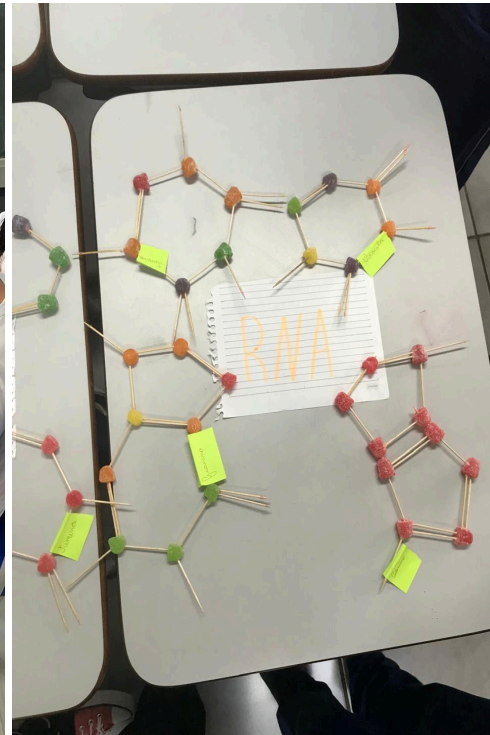
A análise desses relatos e da qualidade das modelagens permitiu identificar que as aulas práticas demonstraram ser uma ferramenta pedagógica eficaz para o desenvolvimento da compreensão conceitual. A manipulação concreta dos modelos transformou noções abstratas em objetos tangíveis, facilitando a internalização de estruturas complexas como a dupla hélice do DNA e a fita simples do RNA. Essa estratégia não só beneficiou os alunos, ao tornar a aprendizagem mais clara, dinâmica e memorável, como também ofereceu ao docente um meio eficiente de

diagnosticar dificuldades e reorientar o ensino de forma mais precisa, de acordo com Pedrosa e Araújo, (2020, p. 134). "A atividade prática, quando problematizada e contextualizada, permite que o aluno se torne agente de sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades que vão além da memorização de conceitos."

Figura 3 - atividade com jujuba



Figura 4 - modelo de RNA com jujuba



Fonte: Ambas as imagens do Autor (2024).

As metodologias adotadas em sala de aula exercem papel fundamental no interesse e engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Com base em experiências e nas leituras realizadas ao longo deste trabalho, percebo que práticas pedagógicas centradas unicamente na exposição teórica dos conteúdos característica marcante de abordagens tradicionais tendem a gerar baixos níveis de motivação e participação dos alunos. Com o pensamento de Ausubel (1968, p.55), que defende

a importância da aprendizagem significativa, a qual ocorre quando novos conhecimentos são conectados a experiências prévias de forma ativa. A mera exposição verbal, comum nas aulas teóricas tradicionais, tende a favorecer a aprendizagem mecânica e temporária, pouco eficaz a longo prazo. **(tradução nossa)**

A integração entre aulas teóricas e atividades práticas tem se mostrado uma estratégia pedagógica eficaz para promover o interesse e o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, Silva (2024, p. 27)

Destaca que o uso de metodologias ativas, que integram teoria e prática, desempenha um papel significativo na promoção do engajamento acadêmico. Estudantes envolvidos em atividades que requerem colaboração, resolução de problemas e aplicação prática dos conhecimentos tendem a demonstrar maior interesse e comprometimento com o processo de aprendizagem.

Enquanto a teoria oferece os fundamentos conceituais necessários à compreensão dos conteúdos, as atividades práticas experimentais permitem a vivência, a aplicação e a problematização desses conhecimentos em contextos concretos. Essa articulação contribui para que o estudante compreenda a utilidade do que está sendo ensinado, relacionando o saber acadêmico à realidade e aos desafios do cotidiano. Por exemplo, Fonseca e colaboradores (2020, p.28) observaram que “a associação de conteúdos teóricos a aulas práticas em laboratório resultou em maior participação, entendimento e motivação dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, em comparação com o ensino tradicional”.

Diversos estudos apontam que essa combinação potencializa a aprendizagem ativa, estimula a curiosidade e favorece a construção significativa do conhecimento. Segundo Morán (2015, p.26), “a aprendizagem acontece quando o aluno se envolve cognitivamente e emocionalmente com o conteúdo, e isso se intensifica quando ele é desafiado a resolver problemas reais e a experimentar o conhecimento na prática”.

Assim, ao alternar momentos de exposição teórica com atividades experimentais, por exemplo, o docente cria oportunidades para que os alunos se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem facilitando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Além disso, esse formato contribui para o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a autonomia, o trabalho em equipe e a capacidade de resolução de problemas, habilidades essenciais na formação de profissionais reflexivos e comprometidos com a transformação social.

A integração entre teoria e prática na educação não se limita a uma estratégia pedagógica eficaz é, sobretudo, um ato político e social. Como afirma Freire (1987, p. 79), *“a educação que combina reflexão teórica com ação prática é a única capaz de formar sujeitos históricos conscientes, aptos a transformar sua realidade social*

em vez de apenas adaptar-se a ela". Portanto, a integração entre teoria e prática não apenas facilita a compreensão dos conteúdos, mas também fortalece o vínculo dos estudantes com o processo educacional, tornando-o mais dinâmico, significativo e motivador. Nesse sentido, o compromisso com uma educação transformadora exige práticas pedagógicas que promovam o protagonismo estudantil e a construção coletiva do conhecimento.

Schön (2000) define como reflexão-na-ação: pensar criticamente durante a própria prática, ajustando minhas atitudes com base no que acontecia em tempo real. Foi no momento da ação, no diálogo imprevisto e na escuta atenta a cada aluno, que a reflexão-na-ação se materializou. Conceitos como o acolhimento deixaram de ser abstratos e se tornaram ferramentas de ajuda diante ao imediatismo das situações que somos colocados, permitindo responder às singularidades de cada situação. Assim, a prática não foi apenas a aplicação do conhecimento, mas o espaço onde o próprio saber docente se construiu e se transformou, confirmando que o verdadeiro aprendizado profissional acontece na interface entre o imprevisto e a resposta reflexiva.

Essa vivência me ensinou que ainda enfrentamos muitas dificuldades para garantir equidade real no ensino. Não temos formação específica e aprofundada para lidar com todas as necessidades inclusivas, e essa é uma lacuna que precisa ser preenchida urgentemente. Como docentes, é nosso dever inserir esses alunos com respeito, empatia e responsabilidade, adaptando nossas práticas e reconhecendo as singularidades de cada um.

Como alerta Nóvoa (2019, p. 45), "a formação de professores para a inclusão não pode se limitar a protocolos; ela deve preparar o docente para a reflexão na ação, para que ele mesmo construa, no calor do diálogo pedagógico, as respostas às singularidades que encontra".

A experiência docente em sala de aula revelou-se fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo observar a construção do espaço educativo a partir do conhecimento prático e do cotidiano escolar. Esse processo de aprendizagem possibilitou uma maior aproximação aos alunos e uma compreensão mais crítica e consciente dos desafios inerentes à prática pedagógica, reforçando o sentido de responsabilidade que a profissão exige e sendo constituinte de minha identidade docente.

Ao refletir sobre a trajetória enquanto criança, jovem, mãe, estudante e, hoje, docente, compreendo que ensinar nunca se resume a transmitir conteúdo. A prática revelou que a docência é, em essência, uma forma de contar histórias: histórias sobre descobertas, sobre conhecimentos que antes estavam ocultos, sobre as trajetórias de cientistas e pensadores que desbravaram novos caminhos. Ensinar é compartilhar não apenas conceitos e teorias, mas também emoções, experiências e aprendizagens cognitivas construídas ao longo do tempo.

Diante de salas heterogêneas e regras rígidas, os desafios foram transformados em afeto pedagógico. Foi por meio da escuta atenta e da criatividade cotidiana que se consolidou a compreensão de que educar é, fundamentalmente, um exercício de humanidade. Os resultados apontam que o vínculo com os alunos e a valorização do conhecimento prévio são elementos tão estruturantes quanto o conteúdo programático, evidenciando que a prática pedagógica crítica se constrói na intersecção entre a história de vida do educador e a realidade dos educandos.

IMAGENS DE MOMENTOS VIVENCIADOS DURANTE A DOCÊNCIA.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Freire 2000.

A escrita narrativa, enquanto exercício metodológico-reflexivo, permitiu revisitar os arquivos da memória e reavaliar de modo crítico a trajetória percorrida. Consta-se que o cursar da licenciatura constituiu-se de forma significativa para a formação pessoal e profissional.

Nesse sentido, foi possível relatar, por meio de narrativas, identificar e analisar elementos que configuram a identidade enquanto professora da educação básica na ação e relação com os alunos, atingindo esse objetivo ao revisitar experiências marcantes que revelam como o contato direto com os discentes moldou minhas percepções e posturas pedagógicas.

A experiência da docência antecipada, ainda na condição de discente, proporcionou uma reflexão aprofundada sobre as metodologias apresentadas no âmbito da graduação em Química, permitindo confrontar as proposições teóricas com as múltiplas realidades do chão da escola pública realidades que implicam escolhas, adaptações e, por vezes, a inviabilidade de implementação de certas abordagens idealizadas na academia.

O ingresso precoce no ambiente escolar revelou dimensões da prática docente que dificilmente seriam apreendidas nos estágios supervisionados tradicionais, dada sua natureza pontual e observacional. Um dos aspectos mais críticos observados refere-se às limitações materiais e estruturais para a realização de aulas experimentais, cuja ausência impacta diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e na progressão discente.

Este trabalho busca, portanto, destacar a relevância da docência antecipada como elemento formador de minha identidade docente. Tal vivência aproxima o futuro professor das complexidades reais que permeiam o cotidiano escolar, permitindo-lhe compreender, desde a graduação, as tensões entre o prescrito e o praticado, o ideal e o possível.

O contato direto e prolongado com os alunos altera substantivamente a perspectiva sobre a sala de aula, uma realidade que difere, em muitos aspectos, da

representação construída no ambiente universitário. Aprende-se, assim, que a docência não se reduz à aplicação de métodos, mas se constitui num espaço relacional, político e afetivo, onde se formam não apenas os alunos, mas o próprio professor.

Dessa forma, a experiência narrada sugere que a integração entre formação inicial e prática reflexiva precoce pode contribuir para uma preparação docente mais consistente, crítica e sensível aos contextos educacionais reais, reiterando a ideia de que o professor se forma e se transforma permanentemente, na interlocução entre a teoria, a prática e a reflexão sobre ambas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A. DE .; BIAJONE, J.. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. Educação e Pesquisa, v. 33, n. 2, p. 281–295, maio 2007.
- Almeida, M. E., & Pimenta, S. G. **Didática: teoria e prática da formação de professores** (1ª ed.). Edições Almedina. p. 145, 2019.
- ABONIZIO, G. **Precarização do Trabalho Docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica**. Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL, v. 1, n. 1, 2012.
- AQUINO, C. A. B. de; MOITA, D. S.; CORREA, G. M.; SOUZA, K. O. **O fenômeno da precarização e da flexibilização laboral no âmbito da Universidade Pública Brasileira: o caso dos professores substitutos**. Athenea Digital, v. 14, n. 1, p. 173-193, 2014.
- AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- BARREIROS, Jaqueline Lopes. **Fatores que influenciam na motivação de professores**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/2581/2/20312042.pdf> Acesso em: 6 jun. 2025.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID); MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE. **Professores temporários na América Latina e no Caribe: características, condições de trabalho, distribuição e tendências**. Washington, DC: BID, 2024. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Professores-temporarios-na-America-Latina-e-no-Caribe.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- BEM-PERETZ, Miriam. **Episódios do passado evocados por professores aposentados**. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 199-214.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II. Rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Irene Aron. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M. **La investigación biográfico - narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madri: Editorial La Muralla, 2001.

BRASIL. Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 dez. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8745.htm. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 5 jun. 2025.

BREMM, D.; GÜLLICH, R. I. C. **Processos De Investigação-Formação - Ação Decorrentes De Narrativas Em Ciências De Professores Em Formação Inicial: Com A Palavra O Pibid**. REnCiMa, v. 9, n. 4, p. 139-152, 2018. Disponível em: <http://revista.pos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1544/1032>. Acesso em: 5 jun. 2025.

BUNZEN, Clécio; PESSOA, Ana Cláudia R. Gonçalves (Orgs.). **Formação e Saberes Docentes: desafios para (re)pensar a prática pedagógica**. Recife: Ed. UFPE, 2020.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 2. Ed. – Lajeado: Editora da Univates, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude (1997). **Formação, trabalho e identidades profissionais**. In CANÁRIO, Rui. (org.). *Formação e situações de trabalho*. (pp. 38-45). Porto: Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação, 25).

ELBAZ, F. **Teacher thinking: a study of practical knowledge**. New York: Nichols Publishing Company, 1983.

ELBAZ-LUWISCH, F. **O ensino e a identidade narrativa**. Revista de Educação, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 21-33, 2002.

FONSECA, J. A.; CARVALHO, R. A.; GUERRA, V. A. **Aulas práticas e o ensino de Ciências: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem**. Arquivos do MUDI, v. 24, n. 2, p. 85–92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/54462>. Acesso em: 7 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo e Shor, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 9a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000

GASTAL, Maria Luiza de Araújo; AVANZI, Maria Rita. **Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia**. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 21, p. 149-158, 2015.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: **heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente**. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 1, p. 49-64, 2009.

MANDELA, N. **Lighting your way to a better future**. *Planetarium*. University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa. 16 July 2003.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. **Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa**. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 23, n. nº 51, p. 369-386, Junho a Setembro 2017. Disponível em: . Acesso em: 16 janeiro 2026.

MELLADO, V. **A prática de sala de aula de professores em formação e suas concepções de ensino e aprendizagem de ciências**. *Science Education*, v. 82, p. 97-214, 1998.

MELO, D. S. Profissão docente: **Um estudo sobre a desvalorização/ valorização da carreira**. UESB, 2015. Disponível em: http://nead.uesc.br/jornaped/anais_2015/formacao_de_professores_e_profissionalizacao_docente/profissao_docente_um_estudo_sobre_a.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

MENEZES, de Oliveira e Paiva Vera Lúcia. **A pesquisa narrativa: uma introdução**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829603001>. Acesso em: 21 maio 2025.

MORÁN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. *Revista Multiciência*, ano 16, n. 16, p. 41–53, 2015. Disponível em: <https://www.moran.et.br/artigos.htm>. Acesso em: 7 jun. 2025.

MORAIS, Roque; Carmo Galiuzzi, Maria do Análise textual discursiva: **Processo reconstrutivo de múltiplas faces** *Ciência & Educação (Bauru)*, vol. 12, núm. 1, abril, 2006, pp. 117-128 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho São Paulo, Brasil

MINAYO, Maria C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A. **Professores - Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente**. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out.-dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.
- NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 49, n. 172, p. 33-61, abr./jun. 2019. (ou outra obra do autor, como "Os professores e a sua formação").
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/>. Acesso em: 7 jun. 2025.
- PALHARES, Isabela. 63% dos municípios do país não realizam concurso para professor há mais de 5 anos. Folha de S.Paulo, São Paulo, 9 jul. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/07/63-dos-municipios-do-pais-nao-realizam-concurso-para-professor-ha-mais-de-5-anos.shtml>. Acesso em: 7 jun. 2025.
- PAIVA, VLM DE O. E.. **A pesquisa narrativa: uma introdução**. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** , v. 2, pág. 261–266, 2008.
- PEDROSA, Maria Eugênia; ARAÚJO, Eliane Ferreira de. **A prática investigativa no ensino de ciências: contribuições para a aprendizagem significativa**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 130-148, maio/ago. 2020.
- PIMENTA, Selma Garrido, **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S .L. **Estágio e docência 3**. ed. São Paulo: Cortez, 2008

PORTELLI, Alessandro. **El tempo de mi vida: la funciones del tiempo en la historia oral**. In: LOZANO, Jorge A. (org.). *História Oral*. Cidade do México: Instituto Mora, 1997.

PRADO, G.V.T.; FERREIRA, C.R.; FERNANDES, C.H. **Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação?** *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez., 2011.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. **Formação de professores: concepções e práticas**. In: CAVALCANTI, L. de S. (org.) *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Ed. Vieira, 2006.

ROSENBLUTH, Vera de. **Mantendo Família Histórias Alive: Descobrimo e Gravando as Histórias e reflexões de uma vida**. Point Roberts: Hartley e Marks Publishers, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 7-19, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em: 7 jun. 2025.

SANTOS, Angelica. **Autobiografia na prática: Percursos de uma professora em transformação**. *Recital - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG, [S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 89–102, 2019. DOI: 10.46636/recital.v1i1.9. Disponível em: <https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/recital/article/view/9>. Acesso em: 12 jan. 2026.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem nas profissões**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva. **Narrativa, experiência e formação: o diálogo com as crianças na constituição de tornar-se professora**. *Educar em Revista*, v. 37, Curitiba, 2021.

SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva. **Ser criança, ser adulto, ser professor: encontros, diálogos e desvios com crianças de seis a dez anos**. 2017. 167 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Joais Martins. **As percepções dos/as estudantes - professores/ras de matemática do Agreste Pernambucano acerca da construção da identidade docente a partir da experiência antecipada na docência**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

SILVA, Sérgio Roberto Moreira da. **A relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente: um estudo exploratório**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, M. F. **A importância das metodologias ativas para o engajamento acadêmico: uma análise no contexto da educação básica**. Universidade Estadual

da Paraíba (UEPB), 2024. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/32720>. Acesso em: 7 jun. 2025.

SIMÕES NETO, J. C.; SOUZA, F. R. **O papel do professor na formação de sujeitos: obstáculos e desafios de uma educação transformadora**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2., 2015, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA2_ID3332_26062015162052.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) Tempos, **Narrativas e Ficções: A invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino - aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002, p. 45.