



ESTÓRIAS DE UMA TRABALHADORA E FUTURA PROFESSORA DE QUÍMICA

HISTORIAS DE UN TRABAJADOR Y FUTURO PROFESOR DE QUÍMICA

STORIES OF A WORKER AND FUTURE CHEMISTRY TEACHER

Daiane Suelen Alves da Paz¹

Fernanda Monteiro Rigue²

Resumo:

Este artigo apresenta estórias (Haraway, 2023) que, por meio de escritas/narrativas autobiográficas, retratam e ficcionalizam o percurso formativo inicial de uma trabalhadora e futura professora de Química. O texto revela práticas e saberes relevantes na trajetória acadêmica, destacando a potência da criação de estórias como ferramenta para revisitar o passado, dar sentido ao presente e questionar as situações vividas. Ao enfatizar o indivíduo em sua rede de relações, a criação promove um pensamento ativo e o protagonismo da metamorfose pessoal como caminho para inventar novas possibilidades na educação. Por meio desse recurso ficcional, o estudo expõe uma tênue fibra que diz, de alguma forma, sobre a mecânica da formação inicial de professores e professoras no Brasil – que, por vezes, invisibiliza os corpos e estórias de estudantes trabalhadoras.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de Química; Estórias; Autobiografia.

Abstract:

This article presents stories (Haraway, 2023) that, through autobiographical writings and narratives, depict and fictionalize the initial formative journey of a worker and future Chemistry teacher. The text reveals practices and knowledge relevant to the academic trajectory, highlighting the power of story creation as a tool to revisit the past, give meaning to the present, and question lived situations. By emphasizing the individual within their network of relationships, this creation fosters active thinking and the protagonism of personal metamorphosis as a path to invent new possibilities in education. Through this fictional resource, the study exposes a subtle thread that, in

¹ Licenciada em Química pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ORCID: <http://orcid.org/0009-0001-4401-3626>, e-mail: daiane.paz@ufu.br.

² Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Licenciada em Química, pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus São Vicente do Sul. Professora Adjunta nos cursos de Química (Licenciatura e Bacharelado) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2403-7513>, e-mail: fernandarigue@ufu.br.

some way, speaks about the mechanics of initial teacher education in Brazil—often marked by the invisibility of the bodies and stories of working students.

Keywords: Initial training of Chemistry teachers; Stories; Autobiography.

Resumen:

Este artículo presenta historias (Haraway, 2023) que, mediante escrituras/narrativas autobiográficas, retratan y ficcionalizan el recorrido formativo inicial de una trabajadora y futura profesora de Química. El texto revela prácticas y saberes relevantes en la trayectoria académica, destacando el poder de la creación de historias como herramienta para revisar el pasado, dar sentido al presente y cuestionar las situaciones vividas. Al enfatizar al individuo en su red de relaciones, la creación promueve un pensamiento activo y el protagonismo de la metamorfosis personal como camino para inventar nuevas posibilidades en la educación. A través de este recurso ficcional, el estudio expone una tenue fibra que, de alguna manera, habla sobre la mecánica de la formación inicial de profesores y profesoras en Brasil, que a veces invisibiliza los cuerpos e historias de estudiantes trabajadoras.

Palabras clave: Formación inicial de profesores de Química; Historias; Autobiografía.

Introdução

Este estudo tem como temática central o percurso formativo inicial de uma trabalhadora e futura professora de Química. O objetivo é criar estórias (Haraway, 2023), por meio de escritas autobiográficas, para explicitar, tensionar e ficcionar, à luz de analisadores, as contribuições dessas vivências para a constituição de uma profissional da educação. A abordagem autobiográfica, entrelaçada com a criação de estórias, permite à futura docente refletir sobre seus caminhos, leituras, pesquisas e práticas de ensino, explorando experiências, desafios e potencialidades, além de experimentar ficções e fabulações.

Segundo Donna Haraway (2023), a “[...] estória faz referência a narrativas fabuladas em que se mesclam fato e ficção, com especial atenção à forma da narração (...)” (p. 17). Para a autora, estórias podem ser narrativas reais que também são fabulações especulativas e realismo especulativo, ao qual confere liberdade de criação a quem narra sua própria estória ou a de outrem, podendo alcançar devires prováveis e improváveis para, enfim, narrar o que comumente não é trazido à luz de compreensão, no que se refere às necessidades da minoria, e/ou contar estórias que são e que continuam sendo excluídas no contexto moderno. A estória que se faz no campo do Science Fiction (SF), um termo utilizado em sua obra intrinsecamente atrelado a outros signos, tais como: ficção científica, fabulação especulativa, feminismo especulativo, fato científico, entre outros, é uma atividade simpoiética, ao qual a autora traduz como ‘fazer-com’ e ‘devir-com’. A estória é um ambiente de coletividade que é composto de práticas multiespécies em um contínuo devir-com em que se propõe estabelecer parentescos com os seres.

Uma estória, então, possui um recorte de ação ética-política (Rago, 2013), fazendo-se necessário o/a leitor/a pôr-se no lugar do sujeito da estória para, assim, compreendê-la e transformá-la. Sendo assim, o cerne da estória se faz no campo do devir, ao qual reformula o convencional, a maneira comum de pensar politicamente. Igualmente, o devir traz o constante ser, a constante transformação que repele o estático, o pronto. A transformação das subjetividades (Rago, 2013).

A autobiografia, como instrumento de investigação-formação, tem como intuito atentar para acontecimentos e marcas do processo de formação inicial, no caso, de futuros/as professores/as de Química, que trouxeram marcas e afetações pessoais e profissionais, de um determinado tempo histórico. Contudo, vale considerarmos que a perspectiva autobiográfica não tem a pretensão de representar ‘um formato de formação’, dentro da dimensão clássica e iluminista do termo. Ao contrário: “[...] desde que entendamos por ‘auto’, aqui, não a individualidade de uma existência, a do autor, mas a singularidade do modo como atravessam seu corpo as forças de um determinado contexto histórico” (Rolnik, 2016, p. 22). Tal narração também diz respeito à ampliação da atenção quanto à dimensão da experiência, já que a “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Bondía, 2004, p. 21). Fernanda Rigue (2021) salienta que “A narração é a aliada que (...) permite dar tonalidade a esse campo experimental e imaginativo da vida (...) a de pensar e sentir os acontecimentos pelo prisma do alargamento de suas potências” (p. 16).

O devir, segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), não se configura no ato de imitar, para eles quando se diz devir-pulga, devir-animal, devir-mulher etc., não significa o tornar-se e/ou se fazer de animal 'realmente', como também não significa que o devir se faz no campo da imaginação. Segundo os autores, os devires são reais, porém, não abrem alternativas para imitarmos ou sermos, pois "[...] o que é real é o próprio devir, (...), e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que se torna" (Deleuze; Guattari, 1997, p. 15). Ademais, podemos dizer que o devir abre as portas para um pensamento rizomático e complexo: devir-Mulher, devir-estudante etc.

A estória, como ato político não convencional, tende a provocar, motivar, ampliar, inspirar, ilustrar e instigar, com o objetivo de gerar incômodo e/ou qualquer reação que não seja a inércia ou a apatia. Quando as estórias estão centradas nos corpos femininos, não se pode ignorar o histórico de silenciamentos e apagamentos das mulheres nas ciências da natureza, na literatura e nas artes. A pesquisadora Tatiana Roque (2024), importante referência dos estudos de gênero no Brasil, afirma que "[...] a desigualdade de gênero é refletida nas questões da representatividade, da cultura científica e do viés epistemológico" (p. 18). Ainda que submetidas a processos de invisibilidade, as mulheres conseguiram articular, ao longo da história, diversas estratégias para preservar suas memórias e vivências (Perrot, 2005). Dos espaços privados aos públicos, fortaleceram-se, individual e coletivamente, para romper barreiras e fazer com que suas subjetividades, criações e vidas fossem (e sejam) respeitadas. Portanto, nesse trabalho o foco é tramar e ficcionar trajetórias que estão no entorno da formação inicial de uma trabalhadora e futura professora de Química.

Referencial Teórico

Ensino/Educação Química

Segundo Roseli Schnetzler (2019), o Ensino de Química, no Brasil, data de 1862, ao qual era intitulado como Ensino Secundário de Química em que se era ensinado juntamente com a Física. Estes ensinamentos, contudo, foram separados apenas no ano de 1925, através da reforma de Rocha Vaz, todavia, com um número de aulas reduzidas e ministradas somente nos dois últimos anos do ensino secundário. Segundo a autora, este número reduzido de aulas é decorrente "[...] da nossa herança educacional, marcada, (...), pela educação jesuítica, caracterizada por ser escolástica, literária e desinteressada dos estudos científicos" (Schnetzler, 2019, p. 54).

A partir da análise das reformas educacionais implementadas no Brasil entre 1931 e 1995, Schnetzler (2019) observou que os objetivos do Ensino de Química eram "[...] promover a aprendizagem dos princípios gerais da Ciência Química; enfatizar o seu caráter experimental e suas relações com a vida cotidiana dos alunos (...)" (p. 55). Nesse contexto, o Ensino de Química passa a ser compreendido para além da simples transmissão de conhecimentos pelos/as educadores/as.

Os parâmetros para o Ensino de Química na atualidade procuram evidenciar o caráter experimental, a contextualização do conhecimento químico e a promoção de uma aprendizagem significativa junto dos/as estudantes. Para, então, romper com o *modus operandi* que compõe o ensino tradicionalmente catedrático.

Nesse sentido, Attico Chassot (2019) faz importantes apontamentos sobre o panorama escolar em seu texto 'Diálogos de aprendentes', em que se evidencia o dilema da Escola. Após a virada do século 19 para o 20, que trouxe consigo a era da informação, houve grandes marcos e mudanças, principalmente para Escola em que outrora fora a grande detentora de conhecimentos e informações e que agora se depara com um movimento reverso "[...] o conhecimento chega à Escola de todas as maneiras e com as mais diferentes qualidades" (Chassot, 2019, p. 33). Sendo assim, este dilema irá requerer uma postura diferente de professoras/es, senão apenas a abordagem catedrática, a qual já se tornou obsoleta. O/a educador/a agora passa a ser formador/a e não informador/a, em que parte de suas práticas educativas é auxiliar o/a estudante a constituir pensamento crítico e reflexivo, impactando positivamente na própria vida (Chassot, 2019).

Outrossim, em um trabalho recente no artigo 'Rastros de uma educação química menor', os autores Bruna Fary, Fernanda Rigue e Roberto Dalmo de Oliveira (2023) inauguram possíveis em educação química, trazendo o conceito de educação química menor em que se pensa em um movimento minoritário, desejante, marginalizado e molecular envolvendo a educação química. Esta se propõe a uma nova forma de mobilizar o pensamento químico, a partir de uma desterritorialização da Química Industrial e colonialista.

Singularidades! A escola pode vir a ser esse território para mobilização da química menor, por sua vez, é importante considerar que a química menor existe/emerge/pulsa independentemente da escola e dos sistemas escolarizadores. Uma química minoritária não se deseja maior, já que assim a unidade com que se lida se torna vazia, totalizadora e pretensiosa. Uma química minoritária é molecular, relacional, que não pode ser reduzida a um contrato discursivo garantido por leis, normas, currículos, entre outros documentos com caráter normalizador. Uma química molecular é circunstância, encontro entre seres (Fary; Rigue; Oliveira, 2023, p. 20).

Nesse sentido, para refletir sobre a química menor como ferramenta em uma educação química menor, faz-se necessário pensar "[...] a partir de três eixos: a) uma desterritorialização da Química moderna/colonialista; b) uma ramificação política e c) o recurso a um agenciamento coletivo" (Fary; Rigue; Oliveira, 2023, p. 21). Sendo assim, a educação química menor é feita por e para o coletivo em que se valoriza a horizontalidade, dedicando-se a questões ambientais, políticas e sociais e foge principalmente da química institucional e se dispõe a ensinar o conhecimento proposto sem necessariamente tomar a química escolarizada como base (Fary; Rigue; Oliveira, 2023). Uma educação em química menor que aposta na criação de possíveis - como é o caso das estórias.

Formação inicial de professores e professoras de Química

Nessa mesma seara, tem-se o campo da formação inicial de professores/as de Química. Alice Dalmaso e Fernanda Rigue (2022), apontam que “Habitar o contexto da formação inicial de professoras/es no Brasil conjectura-se enquanto um universo múltiplo e diversificado, inserido em um espectro contingenciado por relações de forças individuais e coletivas que a galgaram” (p. 02). No Brasil, a primeira figura representativa de professor foi a dos jesuítas, os quais, em contraste ao Estado que utilizava da força, agiam “[...] através da persuasão da linguagem para ‘formar’ a sociedade nos moldes do emergente sistema capitalista” (Ferreira; Kasseboehmer, 2012, p. 11). Os jesuítas, que até então exerciam o papel de educadores em um Brasil que nascia para uma nova nação e para a ‘civilização’, eram formados nos Colégios os quais, seguiam o plano pedagógico do *Ratio Studiorum* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus) (Ferreira; Kasseboehmer, 2012). É importante destacarmos que a história dos jesuítas teve fim, no Brasil, somente a três séculos atrás quando, segundo Rigue (2020), Marquês de Pombal adentrou nas iniciativas brasileiras, em 1759, empreendendo diversas expulsões e execuções de jesuítas com o intuito de inserir Aulas Régias no país, através da publicação do Alvará Régio.

Tal movimento afetou discretamente a maneira como se entendiam as práticas educativas no Brasil, embora tenha contribuído para o distanciamento entre religiosidade e pensamento científico mobilizado no espaço escolar. Desde então, a classe dos/as professores/as passou por várias etapas de autopercepção. Em virtude da reforma do Governo Vargas, eles/as desenvolveram uma demasiada preocupação com as questões sociais, em que compreendiam sua função como transformadores sociais. Ademais, as estruturas educacionais ainda são atravessadas pela herança do período ditatorial no que tange à perspectiva da ciência e à dicotomia teoria e prática na concepção de capacitação de professores/as.

Analisando rapidamente este pequeno recorte histórico, podemos observar uma política de formação docente pautada e tratada como ‘uma formação desnecessária’ no âmbito das exigências de um profissional para o mercado de trabalho. Voltando para os tempos atuais, a educação escolar é compreendida como sinônimo de desenvolvimento para um país; tendo em mente este aspecto, somente uma educação de qualidade aos/as estudantes brasileiros/as é capaz de promover equidade social. Ao traçar um panorama geral da educação em Química, observando a literatura apresentada em trabalhos de pesquisa com foco essencialmente voltados para instituições públicas, podemos identificar três situações que denunciam a falta de prioridade no quesito formação inicial de professores/as:

[...] a) existe baixa compreensão, por parte das instituições, sobre como devem ser executadas as disciplinas voltadas ao preparo de licenciados em Química para o exercício da docência e a sua formação cultural, sobre o que é ser professor de química para a Educação Básica e sobre o fato de que este é um curso distinto do bacharelado. (...) b) os formadores, de uma maneira geral, reconhecem-se como pesquisadores ou bacharéis. (...) c) os discentes, por sua vez, muitas vezes percebem o curso de licenciatura como um apêndice ao do bacharelado, apresentando formação deficiente naquela destinada ao seu preparo para o exercício da docência (...) (Ferreira; Kasseboehmer, 2012, p. 22).

Paralelo a isso, superar esse quadro passa pela priorização de políticas efetivas de formação de professores/as, qualificação dos processos formativos universitários, entre outros aspectos, como, por exemplo, a superação de uma noção de ciência neutra. Portanto, durante a formação inicial, é crucial que os/as futuros/as educadores/as de Química estejam cientes de uma variedade de tendências metodológicas e recursos relevantes disponíveis para o exercício do ensino da disciplina. No entanto, é importante refletirmos que a implementação de estratégias pedagógicas não garante o sucesso na aprendizagem dos/as estudantes, já que o aprender é algo muito mais complexo. O paradigma da Racionalidade Prática que emerge no início do século XX, denunciando a incapacidade do paradigma da Racionalidade Técnica em preparar o/a futuro/a educador/a para o ocasional, para o inesperado, é parte dessa discussão que problematiza a crença na aplicação de técnicas de ensino. Voltando-se para o paradigma da Racionalidade Prática, o/a professor/a deverá “[...] aprender sobre si próprio, sobre os conteúdos e sobre o contexto escolar extrapola o aprendizado teórico e exige estreita articulação com a prática” (Ferreira; Kasseboehmer, 2012, p. 28). Desse modo, o/a professor/a deixa de ser mero executor, tornando-se investigador/a da sala de aula, uma espécie de prático reflexivo (Echeverría; Benite; Soares, 2007).

Nesse sentido, o estágio, assim como toda vivência formativa, constitui-se como um potente território de experimentação da futura profissão. Um *lócus* interessante para ampliar o repertório de formação de conhecimentos e práticas indispensáveis para futura atuação profissional. A noção de formação que emerge “[...] é da ordem de uma formação-criação, porque criar é viver e viver é pensar, construir, arquitetar, experimentar, brincar: fazer brotar a própria diferença” (Rigue; Sales; Dalmaso, 2024, p. 1489). Portanto, entendemos que a formação inicial de professores/as de química tem a oportunidade de fluir como metamorfose, fazendo reverberar as forças e existências que habitam nas relações comunitárias entre-corpos que vivem no mundo.

Percurso Metodológico

De abordagem qualitativa, este estudo mobiliza como procedimento metodológico a criação de estórias (Haraway, 2023) por meio de escritas/narrações autobiográficas. Tal pesquisa reconhece que “O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade (...) do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela” (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016, p. 114). O reconhecimento de si mesmo emerge como fonte de pesquisa, já que “A matéria-prima do narrador é a experiência (Erfahrung), dimensão artesanal da vida, que se torna potente para a aprendizagem narrativa” (Goodson; Petrucci-Rosa, 2020, p. 100).

Neste tipo de construção, o foco está em explorar “[...] processos de gênese e devir dos indivíduos” (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016, p. 114). Como metodologia interativa e horizontal, a escrita que narra autobiograficamente amplia a atenção para os processos vivenciais e formativos, reconhecendo os sujeitos dentro das suas próprias

historicidades, subjetividades e culturas. Eis os saberes da experiência que fluem para inventividade de estórias situadas e localizadas (Haraway, 1995), enriquecendo a pesquisa e permitindo que estas, escritas em primeira pessoa, localizem o fazer e o pensamento que nasce.

O saber localizado, segundo Haraway (1995) se interessa pelas “[...] possibilidades de conexões e aberturas inesperadas que o conhecimento situado oferece” (p. 33), já que tudo flui no corpo e produz um corpo. Este modo de modular a criação segue a premissa da objetividade feminista, que “[...] trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo, podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver” (Haraway, 1995, p. 33). Uma estratégia para romper com narrativas ocidentais, masculinas, brancas, etc.

Conforme escrevem Goodson e Petrucci-Rosa (2020), “Operar com narrativas não é produzir relatórios repletos de informações a serem classificadas ou categorizadas” (p. 95), ou seja, não se deseja a produção de um excesso de relatos verborrágicos e hierarquizantes. O foco é constituir “[...] fragmentos narrativos compondo um “retrato”, onde as densidades temáticas se evidenciam conjugadas com possibilidades imagéticas sobre o que é narrado” (Goodson; Petrucci-Rosa, 2020, p. 96).

Como modulação de pesquisa que atenta para a formação, a escrita/narração autobiográfica preconiza o sujeito como autor da própria trajetória, reconhecendo-se como protagonista, já que “[...] ao fato de que para narrar as experiências existenciais e refletir sobre elas é preciso que a pessoa se interrogue, questione, “pesquise” sobre o que aconteceu e o que lhe aconteceu” (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016, p. 122). O que provoca um distanciamento/rompimento significativo de investigações modernas em que o/a investigador/a “[...] deveria em investigação, medir e saber quantitativamente sobre a formação dos seus “objetos” de pesquisa (...)” (Motta; Bragança, 2019, p. 1038). Compreensões epistemológicas que rompem com práticas simplificadoras e reducionistas (lógico-formais) nas investigações (Motta; Bragança, 2019), ampliando horizontes e investindo nas complexidades.

Quando um sujeito narra - por meio da escrita, é possível refletir e fabular vivências, ao mesmo tempo, que se amplia o conhecimento de si (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016) e dos/com os/as outros/as. Movimento que só é possível na medida que há a ampliação da escuta atenta dos próprios tons e intensidades vivenciados, localizados (Haraway, 2023).

Pesquisa-formação em que se reconhece que “[...] a formação é um processo investigativo, intencional e reflexivo, sobre as experiências e sobre a própria identidade docente” (Motta; Bragança, 2019, p. 1038). Logo, distante da racionalidade sem a copresença do/a pesquisador/a (Motta; Bragança, 2019).

Nesse sentido, a pesquisa é parte do processo formativo, inerente a ele, já que inaugura a relevância de pensar sobre o que se vive, sente, experimenta em educação – em múltiplas povoações. “Uma atenção para os passos e descompassos de um percurso formativo, atravessado e marcado pelas múltiplas relações e vivências desenvolvidas no percurso é horizonte que se abre para que o discente esteja continuamente aprendendo” (Rigue; Dalmaso; Ramos, 2021, p. 154). Como escreve Silva

(2017) “Autobiografia e ficção autobiográfica se imbricam. Os processos através dos quais a memória é utilizada estão submetidos às contingências da própria transformação da recordação em material constitutivo para as obras” (p. 141). Por conta disso, “[...] a ficção autobiográfica, ou autoficção, pode ser definida como um esforço para evidenciar a ancoragem na memória, como intencionalidade” (Silva, 2017, p. 141). O que denota que há uma criação permanente quando o foco é a lembrança, a memória, o esforço de narrar, de escrever e inventar. Narração autobiográfica como caminho para criação/fabulação de estórias localizadas (Haraway, 2023).

Narrações autobiográficas: estórias de uma trabalhadora e futura professora de Química

Nesta etapa o foco está em tramar estórias – escritas em primeira pessoa do singular – a partir de alguns pontos/circunstâncias de interesse que dizem respeito ao processo de formação inicial de uma estudante trabalhadora, a saber: Carteirinha; Uma estudante de escola pública na universidade pública; Trabalho; Que vida(s) cabe(m) na trajetória de uma estudante trabalhadora? Desse modo, cada palavra a seguir aposta na incessante possibilidade de (re)criação de mundos e possibilidades no que diz respeito aos processos formativos e educacionais.

Carteirinha

Poderia uma criança na 4ª série do ensino fundamental ser avaliada apenas com conceitos “C” e “D” e três “A”? Foi o que pensei quando encontrei minha “carteirinha” escolar (por consenso, todos a chamavam assim) nos arquivos da minha mãe. “Carteirinha” - era assim que minha escola do ensino fundamental denominava o chamado ‘processo de ensinoaprendizado’ dos/as estudantes. A “carteirinha” tratava-se de uma caderneta onde os/as professores/as anotavam/avaliavam os/as estudantes com as quatro primeiras letras do alfabeto: ‘A’ para o melhor desempenho (na cor azul), ‘B’ para um bom desempenho (na cor azul), ‘C, D e E’ para desempenhos considerados abaixo da média, os quais eram escritos nas cores vermelhas. Mas não apenas para fins avaliativos, esta caderneta servia para controle de faltas e registro para aviso aos pais e/ou responsáveis dos/as estudantes. Pensando no que poderia ser a fonte de minhas dificuldades de aprendizado na época, as quais levaram a obtenção de alguns ‘C’ na “carteirinha”, questionei minha mãe a respeito das minhas performatividades na escola básica. Questionei sobre quais eram minhas dificuldades e quais eram os apontamentos que os/as professores/as faziam a meu respeito. Bom, nunca tive problemas de comportamento e nunca fui muito comunicativa (tomando a fala como uma referência), mas pelo pouco que me recordo e o pouco que minha mãe me narra, eu era estereotipada como estudante que tinha o próprio ‘mundinho’ e divagava bastante. Sobre o que uma criança poderia estar refletindo enquanto divagava? Queria saber ao certo, ser uma pulguinha e voltar até lá, para saber o que de fato se passava: Devir-pulga. Será mesmo que uma pulga conseguiria dimensionar essas perambulações fabulativas? Talvez. Ou não. O que acontece é que essa percepção de meus/minhas professores/as, em específico, me trouxe muita dificuldade de

acompanhar o restante da turma. Aliás, na 3ª série do ensino fundamental, um acontecimento já me vinculava a essa 'fama' de ter o próprio 'mundinho' e divagar bastante. Aconteceu em uma tarde quente, enquanto estava sentada em uma das primeiras carteiras da sala de aula. Abruptamente fui surpreendida com um tapa 'barulhento' na mesa situada em minha frente, onde estavam meus lápis e materiais escolares. Imediatamente despertei e me dei conta de que se tratava da minha professora, a qual esbravejava: "Presta atenção! Eu vou te voltar para a 2ª série se você não prestar atenção. Vou chamar a sua mãe". Naquele mesmo momento comecei a chorar descontroladamente - ao mesmo tempo em que implorava para não voltar para 2ª série. Meus colegas ao redor riam muito, mas a minha preocupação maior era não voltar para 2ª série. Essa situação fez com que minha mãe fosse, conforme solicitação da professora, até a escola para conversar sobre aquilo que ela chamava de meu comportamento. Chegando na escola, a professora disse: - mãe, busque ajuda profissional! Hoje minha mãe relata que ingenuamente e com pouca experiência pensou: - Minha filha não tem problema algum! O fato de meus pais terem feito o melhor que podiam para nossa educação, com seus poucos recursos financeiros e pouca escolaridade, faz com que toda a minha trajetória até o presente represente uma história de superação de uma realidade que outrora não cooperaria para meu crescimento. O retrato desta realidade é o 'possível' de uma pequena cidade do interior, com poucos/as habitantes, onde poucos/as egressos/as do Ensino Médio (EM) se percebem e buscam formação superior em universidades. O relato de minha mãe me impactou e ainda hoje me impacta, pois ainda trago comigo aquela criança interior. Apesar de agora ser uma mulher adulta e totalmente consciente-responsável por meu crescimento pessoal e intelectual, sinto muitas vezes que as dificuldades e situações vividas ao longo das situações de aprendizado ainda reverberam/marcam/afetam minha vida acadêmica. Até hoje, mesmo quando executo a realização de alguma atividade e/ou exercício de forma correta, sinto a insegurança, o medo, a sensação de estar errada - precisando ser corrigida/avaliada/inspecionada. As dificuldades com conteúdos que são trabalhados no ensino fundamental me tornaram uma estudante insegura e com uma baixa autoestima intelectual. A necessidade de sempre ter que resgatar a matemática básica e sempre ter que reforçar algumas regras gramaticais e ortográficas vem da minha realidade no que tange à base escolar. Não obstante, estas marcas - lá mesmo da "carteirinha" - me acompanharam/acompanham na formação superior. Hoje, não mais como conceitos, e sim como notas, não têm colorações diferentes, estão presentes na área do estudante, em um site institucional. Aperfeiçoamento da "carteirinha" - a gente vê por aqui.

Uma estudante de escola pública na universidade pública

A historicidade dos sujeitos é, de fato, algo relevante na universidade? Ela é levada em consideração? Eis a questão! É momento de começar a apresentar-me: Sou mulher, graduanda do curso de Química – modalidade 'licenciatura'. Sou natural de uma cidade localizada em Minas Gerais (MG), chamada Frutal. Resido em Ituiutaba-MG há 6 anos. Minha história com a Química vem sendo construída desde o contato com a disciplina no EM. Tive altos e baixos durante toda a minha trajetória na educação básica, desde o Ensino Fundamental ao EM. Nunca fui considerada a melhor estudante da turma e nem a pior, mas sempre com notas medianas - com o mesmo tom da "carteirinha". No Ensino Fundamental meus conceitos eram a maioria C e D, os A's eram raros e sempre destinados à disciplina de Artes. No EM, encontrei um desafio maior: um semestre sem aula após os professores em Frutal decretarem greve, o que

acarretou uma defasagem ainda maior em minha jornada escolar. Mudei de cidade e de escola, fato que me trouxe um despertar para valorização do conhecimento e me fez acreditar no potencial que este tem de transformar realidades. Aprendi as duras consequências de que sem dedicação não me formaria no EM e provavelmente não teria oportunidade de transformar minha realidade e a de meus pais. Claro que não veio de mim tamanha consciência de minha realidade, meus pais sempre me apoiaram e me alertavam sobre a importância de se pensar no futuro. Como grande parte dos/as estudantes optam por cursar Química em uma universidade federal, a Química forense foi a principal força influenciadora sobre minha escolha. Esta consciência veio por intermédio da famosa, emblemática e emocionante série policial CSI em que exercia muito bem o papel de contextualização científica no geral, sem fins educativos, é claro! Já na universidade, tive dificuldade em me adaptar à nova realidade que me demandava estabelecer (além da presença nas aulas) momentos autônomos e individuais de estudo, visto que a educação básica pública com o excesso de estudantes em sala de aula, carga horária gigantesca dos/as professores/as, falta de aulas por conta das greves dificultou o desenvolvimento de habilidades que me permitissem tornar uma estudante que soubesse estudar e pesquisar para aprender. Ser estudante de universidade pública, tendo provindo de escola pública, tem sido extremamente desafiador pelo fato de não apenas ser advinda da escola pública, mas provir de uma família trabalhadora e pobre em que acompanhar o desempenho escolar de um filho era algo extremamente complexo. O ambiente familiar, econômico e sociocultural não oferecia elementos mínimos para que minha família tivesse condições de acompanhar de perto o meu desenvolvimento estudantil (o que não significa que eles não estivessem presentes e preocupados com a minha formação, ao contrário, o que acontecia era a impossibilidade de contribuir com conhecimentos escolares demandados para auxílio na realização de tarefas e trabalhos). Meus pais vieram de um contexto de formação educativa escolar que perdurou apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental, o que refletiu diretamente no suporte educativo que eu recebi na infância. Portanto, acredito que minha trajetória escolar até o ingresso na universidade representa muito mais que apenas os escores obtidos nas cartilhas de desempenho formativo. Estar estudante de graduação em universidade pública representa muito: aprender a estudar, errar, persistir e perguntar. Ocupar espaços destinados - por direito - aos filhos e filhas de trabalhadores/as, apesar dos pesares que estão no entorno da nossa formação escolar. Estou aqui... esse é também o meu lugar.

Trabalho

Não é novidade para nenhum/a universitário/a trabalhador/a que o esforço para equilibrar estas duas importantes instituições - universidade/trabalho - demande tamanha energia e sacrifício. Após anos de uma intensa rotina de abdições, dedicação, disciplina e compromisso que um universitário/a trabalhador/a tem que ter, ainda existem momentos de respiro e criação. Acordar cedo, me arrumar, ir para o trabalho, após o expediente ir para a universidade e estudar aos finais de semana. Esta foi minha rotina semanal durante aproximadamente cinco anos, atravessada por múltiplas situações desafiadoras e gratificantes. A exemplo destas circunstâncias, recordo-me de um longo dia de trabalho pesado, em que tudo que eu desejava era ir para casa, erguer os 'pés' para cima e descansar. Contudo, como era preciso que eu fosse até a aula da graduação, isso não foi possível. Por sua vez, ao participar da aula naquele dia, me senti renovada, pois, embora tivesse tido pouco tempo de estudo prévio, este não foi um empecilho/impeditivo para que pudesse acompanhar a

aula, o pensamento e o raciocínio ali mobilizados. Ocorreu-me: “eu consigo fazer isso!”. A minha carga-horária no trabalho corresponde à 8 horas diárias, o que equivale a dois turnos. Por conta disso, não tive a chance de acessar muitas das oportunidades e vivências que o contexto universitário proporciona. Tive que me acostumar ao fato de não poder me dedicar como gostaria para tudo que estava disposto na minha frente. Direcionei a atenção e energia para o que mais importava no momento: equilibrar matérias, estágios, trabalhos e alguns Programas, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP), também pela CAPES. Ao final de cada semestre, sentia-me exausta e apenas duas ou três semanas de férias não eram o suficiente para repor as energias. Voltar para esta rotina, a cada semestre, sempre foi difícil. O ritmo não era o mesmo, mas a motivação para não desistir era maior que qualquer sacrifício. O desejo quase que visceral de mudar minha realidade e quem sabe a realidade de minha família, tal qual de uma família trabalhadora e de pouca escolaridade, fez com que os alvoroçados desafios diários de uma estudante trabalhadora tomassem o segundo plano, tornando-se quase que inaudíveis. Por outro lado, tal estória não pode ser admitida como o pior dos cenários de um universitário/a trabalhador/a. Há diversas estórias de universitários/as que moram fora da cidade em que estudam e, além de ter que trabalhar, passam horas nas estradas. Além daqueles que precisam dar conta da segunda, terceira jornada (criação dos/as filhos/as; trabalho doméstico, entre outros). Essa estória pode até parecer única, mas ela narra sobre muitas outras vidas que perambulam por entre os corredores universitários.

Que vida(s) cabe(m) na trajetória de uma estudante trabalhadora?

Abdicação! É a palavra mais cabível para o contexto de um/a estudante trabalhador/a. E se formos refletir sobre a trajetória de um/a estudante trabalhador/a certamente surgirão vários outros significados pertinentes, mediante a vivência e a subjetividade de cada um/a. Para mim, estudar em uma outra cidade que não a de meus pais e ser totalmente responsável financeiramente sobre minhas despesas são situações que exigiram uma maturidade e uma responsabilidade que até então não havia desenvolvido. Saber lidar com situações frustrantes, principalmente com relação à universidade, me fez em vários momentos parar para balancear os possíveis benefícios em um futuro próximo e/ou a longo prazo que justificasse manter-me nesta laboriosa trajetória. Que vida(s) cabe(m) na trajetória de uma estudante trabalhadora? É particularmente, uma pergunta que vai ao encontro a questões pessoais, delicadas e importantes para mim. Abdicar de passar tempo de qualidade com minha família é a parte mais onerosa da construção de minha carreira profissional, claro que há ainda várias coisas importantes que abdiquei ao longo destes anos como lazer, viagem, exercícios físicos, me arrisco a dizer que até minha saúde mental e física ficaram em segundo plano. Estudar e posteriormente trabalhar não é uma realidade alcançável para muitos/as estudantes brasileiros/as. A ordem mais natural para estudantes trabalhadores/as é trabalhar enquanto estudam para ingressar na universidade e, em seguida, trabalhar enquanto estudam para obter o diploma. Esta trajetória em muitos casos confere mais tempo na universidade e com isso acabamos por ter que responder perguntas (que aparecem de diferentes emissores, inclusive na universidade) do tipo: “Nossa, mas quanto tempo, você não formou ainda?”; “Quantos anos dura seu curso mesmo?”. Ao ouvir tais perguntas, a vontade que me atravessa é de responder à altura, mas por preguiça, receio ou desinteresse

de ampliar a conversa (com alguém que não quer realmente saber sobre) sempre arrumo uma forma de me justificar: “ah!! pandemia” (o que não deixa de ser um fato!!). Como se nós tivéssemos a força sobre-humana de trabalhar oito horas por dia, chegar em casa e lavar, passar, cozinhar a própria comida e estudar durante a noite (não necessariamente nesta ordem) e ainda garantir um alto Coeficiente de Rendimento Acumulado (CRA) 5. Seria vitimismo contar essa estória, que é minha (e de tanto/as outros/as)? Pensei seriamente nesta questão! Se decidirmos vasculhar o mar de estórias de estudantes trabalhadores/as certamente iremos nos deparar com muitas estórias parecidas com a minha. Elas se repetem quase como que em um loop (mais um estudante desfavorecido tentando mudar sua estória), deveríamos nos calar mediante a naturalização desta realidade? Quando ingressei na universidade em 2017, em minha turma, havia estudantes advindos/as de diversas realidades, mas uma estudante em específico me chamou atenção: uma mulher de meia-idade, carismática, mãe, esposa, trabalhadora e estudante. Ela exercia atividade profissional em uma farmácia de manipulação durante oito horas por dia e ainda era plantonista. Muitas vezes chegava atrasada, pois saía do trabalho às dezenove horas da noite (horário do início das aulas na universidade). Durante as aulas, muitas vezes, precisava se ausentar, porque tinha que assumir o plantão. Eu percebia que ela tinha dificuldade de acompanhar o ritmo das aulas, mas nos primeiros semestres quem não tem? Infelizmente, após três semestres, ela desistiu do curso, e imagino que não tenha sido por falta de esforço pessoal. Atravessar os primeiros semestres de um curso demanda muito de um/a estudante, já que compreende um período de adaptação. Hoje me pergunto: que momento ela tinha para dedicar-se a seu processo de aprendizado no início do curso? Como ela poderia passar por este período de adaptação, tendo que se dividir entre três jornadas de trabalho e a universidade? O que ela teria sacrificado se tivesse dado continuidade ao curso? Tensionar tal estória e, por ao menos um momento, tentar imaginar como seria estar na pele dessa mulher trabalhadora e discente: devir-mulher, trabalhadora e estudante. Poderíamos talvez, por meio do cultivo de um devir-com, mudar estas estórias que também são nossas? Um caminho e horizonte pode ser a mundificação conjunta, em companhia, professores/as e colegas traçando juntos/as. Em parentescos e comunidade a jornada poderia ser conjunta. A permanência poderia ser um movimento coletivo.

Considerações finais

Estas estórias compartilham circunstâncias, tensionam pensamentos e povoam imaginações por intermédio de devires que tratam do percurso formativo inicial de uma trabalhadora e futura professora de Química. O movimento de criação de estórias localizadas (Haraway, 1995) permite o exercício de narração, fabulação e ficção, com algum grau de realismo, em que nos permite remontar o passado com a finalidade de dar consistência ao presente e nos interrogar no centro das situações narradas/ficcionadas sob a perspectiva daquilo que podemos nos tornar capazes de responder (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016; Goodson; Petrucci-Rosa, 2020). A produção da escrita localizada (Haraway, 1995) e calcada nas situações reais vividas dentro do ambiente universitário contribui para dar ênfase à realidade de muitos/as estudantes trabalhadores/as que habitam a formação docente na educação superior brasileira.

As quatro estórias traçam as marcas da vida de uma estudante da educação básica pública até a universidade pública, passando pelos múltiplos desafios pessoais, familiares, acadêmicos e sociais que atravessam sua experiência. Essas escritas localizam situações que afetam um corpo, mas, ao mesmo tempo, refletem sobre contextos estruturais, desigualdades educacionais e a realidade de muitas estudantes trabalhadoras.

A criação, seguindo a inspiração de uma educação química menor (Fary; Rigue; Oliveira, 2023), escancara ficcionalmente práticas e saberes (e algumas das lacunas) na/da formação docente e aborda como tema central a jornada formativa inicial de uma trabalhadora que aspira tornar-se professora de Química. Ademais, sob uma perspectiva de escrita autobiográfica, irrompem-se inventividades e tensionamentos à luz de alguns pontos/circunstâncias de interesse, que oferecem a oportunidade de um pensamento ativo acerca da formação inicial de uma futura profissional na área da educação em Química. Além disso, com a produção das estórias buscamos mundificar aquilo que é invisibilizado no espaço universitário, inclusive os corpos femininos (Perrot, 2005), com o objetivo de transformá-las em experiências visíveis e enriquecedoras para a produção de conhecimento no campo da docência, bem como da ampliação da presença ética-política (Rago, 2013) nas situações compartilhadas na universidade.

Para além da produção de teorizações exacerbadas, o exercício de escrever, narrar e fabular é o centro de interesse do trabalho aqui empreendido, dando a ver e a pensar sobre aquilo que acontece no âmbito da vida de boa parte das mulheres trabalhadoras que buscam formação superior na universidade pública. Assim, este escrito expõe uma tênue fibra que diz, de alguma forma, sobre a mecânica da formação inicial de professores e professoras no Brasil – que, por vezes, invisibiliza os corpos e estórias de estudantes trabalhadoras. Logo, se assenta no propósito de escancorar e desnaturalizar muitas das relações de forças que atingem a formação inicial docente, com vistas a constituir novas perspectivas e possibilidades de pensamento e ação.

Emerge da criação algumas questões que dimensionam uma possível continuidade investigativa: existiriam outros modos de fazer a formação inicial de professores/as que também são trabalhadores/as? Há espaço para pensar de outro modo na formação universitária de professores/as de Química? Esta questão interessa ao debate formativo universitário contemporâneo?

Considerando a experiência de construção deste trabalho, é possível afirmar a possibilidade de instauração de situações de aprendizagem na formação inicial de professores/as que também são trabalhadores/as, desde que estes/as sejam vistos/as dentro do ambiente universitário a partir das suas especificidades e potências, não daquilo que falta.

Referências

CHASSOT, A. Diálogos de aprendentes. *In*: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A.; MACHADO, P. F. L. (Org.). **Ensino de Química em foco**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019. p. 29–51.

DALMASO, A. C.; RIGUE, F. M. Formação de professores no ensino remoto: o que estamos fazendo conosco na universidade? **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 4, p. e56011427760, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i4.27760. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27760>. Acesso em: 28 jul. 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. p. 18–19.

ECHEVERRÍA, A. R.; BENITE, A. M. C.; SOARES, M. H. F. B. A pesquisa na formação inicial de professores de Química – a experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. *In: A formação química e pedagógica nos cursos de graduação em Química no país. 30ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química. Workshop: Divisão de Ensino, 2007. Anais...* Águas de Lindóia, 2007.

FARY, B.; RIGUE, F.; OLIVEIRA, R. Rastros de uma educação química menor. **ClimaCom – Ciência. Vida. Educação [online]**, Campinas, ano 10, n. 24, maio 2023. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/rastros-de-uma-educacao-quimica-menor/>. Acesso em: abr. 2024.

FERREIRA, L. H.; KASSEBOEHMER, A. C. **Formação inicial de professores de Química: a instituição formadora (re)pensando sua função social**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 11–63.

GOODSON, I. F.; PETRUCCI-ROSA, M. I. “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!” Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 91–104, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufba.br/index.php/rbpa/article/view/5532>. Acesso em: 28 jul. 2025.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7–42, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/5mj8xdVhgqz8z5sq9FrM4YF/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2025.

HARAWAY, D. **Ficar com o problema: fazer parentes no Chthluceno**. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

MOTTA, T. C.; BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa formação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. **Artes de Dizer Fazer Dizer os Saberes da Experiência. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1034–1049, set./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufba.br/index.php/rbpa/article/view/4821>. Acesso em: 28 jul. 2025.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. A. M. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, 2016. p. 111–125. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/556>. Acesso em: 28 jul. 2025.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. São Paulo: Edusc, 2005.

RAGO, M. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

RIGUE, F. M. O acesso ao corpo mínimo e os processos educacionais: tomos-vacúolos de uma escrita-oficina. In: RIGUE, F. M. **Rizomas em Educação**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021. p. 13-28.

RIGUE, F. M.; SALES, T. A.; DALMASO, A. C. Metaformoses em Emanuele Coccia: composições para habitar a educação e a formação docente. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 81, p. 1465–1496, 2024. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v37n81a2023-64408. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v37n81a2023-64408>. Acesso em: 28 jul. 2025.

RIGUE, F. M.; DALMASO, A. C.; RAMOS, M. R. S. A potência do portfólio na formação docente em Química: um relato narrativo autobiográfico. **Revista Insignare Scientia – RIS**, Brasil, v. 4, n. 1, p. 151–167, 19 fev. 2021. DOI: 10.36661/2595-4520.2021v4i1.11759. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11759>. Acesso em: 28 jul. 2025.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2016.

ROQUE, T. Do que falamos quando pedimos mais igualdade de gênero? In: OLIVEIRA, L.; ROQUE, T. (Org.). **Mulheres na Ciência**: O que mudou e o que ainda precisamos mudar. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2024. p. 14-62.

SCHNETZLER, R. P. Apontamentos Sobre a História do Ensino de Química no Brasil. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. MACHADO, P. F. L. (Org.). **Ensino de Química em Foco**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019. p. 53-68.

SILVA, E. R. da. Formas da memória e configuração de lugares-vazios na ficção autobiográfica e na autobiografia de José Lins do Rego. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, v. 6, n. 1, p. 139-161, jan.–jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/1288>. Acesso em: 28 jul. 2025.

A Revista Interdisciplinar Sulear declara que os(as) autores(as) são responsáveis pela revisão textual, tanto da Língua Portuguesa, das línguas estrangeiras e das normas e padronizações vigentes.

Recebido em: 15/5/2024

Aprovado em: 10/9/2025