



Narrativas de um Início de Professorar em Química

Narratives of a Beginning in Chemistry Teaching

Narrativas de un Inicio en la Docencia de Química

Thalita Maciel Melero Lima¹

Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas, Brasil.

Caroline Barroncas de Oliveira²

Universidade do Estado do Amazonas, Brasil.

Resumo

Este trabalho narra os dilemas, incertezas, encontros e desencontros que acompanham o início da trajetória de uma docente em Química, dialogando com o conceito de Cuidado de Si de Michel Foucault. A pesquisa utiliza a Filosofia da Diferença como ferramenta teórico-metodológica, em uma abordagem pós-crítica, fundamentada nas contribuições foucaultianas para uma análise discursiva-enunciativa. O objetivo é articular as problematizações vivenciadas no início da docência em Química, explorando o Cuidado de Si como eixo central. Por meio das narrativas e da escrita de si, emerge a construção de um movimento reflexivo sobre as experiências iniciais de um caminhar contínuo que atravessa e transforma o processo formativo de uma docente de Química.

Palavras-chave: Docência em Química. Cuidado de Si. Narrativas Reflexivas.

Abstract

This paper narrates the dilemmas, uncertainties, encounters, and disagreements that accompany the beginning of a Chemistry teacher's career, engaging with Michel Foucault's concept of Care of the Self. The research employs the Philosophy of Difference as a theoretical-methodological tool in a post-critical approach, grounded in Foucaultian contributions to a discursive-enunciative analysis. The aim is to articulate the challenges experienced at the start of the teaching of Chemistry, exploring Care of the Self as a central axis. Through narratives and self-writing, a reflective movement emerges about the initial experiences in a continuous journey that crosses and transforms the formative process of a Chemistry teacher.

Keywords: Chemistry Teaching. Care of the Self. Reflective Narratives.

¹ Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3420-6096>. Contato: thalita.lima@prof.am.gov.br

² Doutorado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade do Estado do Amazonas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8430-2855>. Contato: cboliveira@uea.edu.br.



Resumen

Este trabajo narra los dilemas, incertidumbres, encuentros y desencuentros que acompañan el inicio de la trayectoria de una docente de Química, dialogando con el concepto de Cuidado de Sí de Michel Foucault. La investigación utiliza la Filosofía de la Diferencia como herramienta teórico-metodológica, en un enfoque post-crítico, fundamentado en las contribuciones foucaultianas para un análisis discursivo-enunciativo. El objetivo es articular los desafíos vividos en el inicio de la docencia en Química, explorando el Cuidado de Sí como eje central. A través de las narrativas y la escritura de sí, emerge un movimiento reflexivo que construye y transforma las experiencias iniciales en un caminar continuo en el proceso formativo de una docente de Química.

Palabras clave: Docencia en Química. Cuidado de Sí. Narrativas Reflexivas.

1 INTRODUÇÃO

O movimento deste estudo emerge de um encontro com a teoria de Michel Foucault e a prática de "professorar" no ensino de Química. Esse encontro foi impulsionado pela escrita da dissertação de mestrado, ao refletir sobre os processos que constituem um docente em Química e as experiências do ser professora.

Nesse contexto, olhar para esta jornada requer escuta, reflexão e uma desconstrução das certezas para compreender como os sujeitos identificam seus limites, lutas, forças e subjetivações, inspirados pela noção de "Cuidado de Si" de Michel Foucault (2005), que o define como “um princípio válido para todos, todo o tempo, e durante toda a vida” (p. 53). Essa articulação pode possibilitar iluminar as inquietações que atravessam a docente em Química e a busca por um constante movimento de invenção de si.

cuidado de si, o ocupar-se consigo mesmo, não tem compromisso com uma moral universal. Ao contrário consiste em um trabalho ético sobre si mesmo pensado como criação de modos de existência insubordinados a essa moral e que, por isso **incitam a inventar novos caminhos e a não permanecer o mesmo**, uma vez que no mundo tudo é movimento, tudo está aberto, tudo é devir (Chaves, 2018, p.66, grifo nosso)

Entrelaçando o "Cuidado de Si" às experiências vivenciadas como professora de Química, este estudo visa narrar os dilemas, incertezas, encontros e desencontros que acompanham esse processo. A reflexão sobre essas experiências permite explorar as subjetividades que permeiam a prática docente, compreendendo-a como um devir: um movimento constante de transformação e ressignificação. Ao revisitar os caminhos percorridos, podemos reconhecer os aprendizados, os desafios e os olhares que moldaram a história, projetando possibilidades para o futuro.

É nesse movimento que produzimos esta escrita, antes não percebida, mas agora orientada pela busca de si. Como ressalta Sousa (2019), “começa no isolamento e se completa no encontro com o outro” (p. 60). Com essa perspectiva, propomos uma reflexão

sobre o ano inicial como docente em Química, um período marcado por desafios, descobertas e transformações que vão além do campo técnico, tocando as subjetividades e relações construídas no exercício da profissão.

Nesse sentido, o início da docência pode ser compreendido como uma experiência profundamente transformadora. É um momento em que o professor, ainda em processo de reconhecer-se como docente, é convidado a tomar a si mesmo como objeto de reflexão e transformação, buscando “analisar-se, conduzir-se e descobrir-se como domínio de saber possível” (Kroetz; Ferraro, 2019, p. 160). Esse movimento abre caminhos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam ao docente conectar-se às demandas do ensino de Química, enquanto reconhece e acolhe suas próprias subjetividades.

Ao correlacionar o Cuidado de Si com os desafios do primeiro ano de docência em Química, emergem reflexões sobre as expectativas, os dilemas e as potencialidades dessa experiência. Esse período inicial convida a um olhar mais profundo sobre as práticas cotidianas, reconhecendo que a constituição do professor vai além do domínio técnico e se configura como uma jornada de transformação pessoal e um compromisso com a prática educativa.

Nesse contexto, emergem também inflamações formativas – tensões, desconfortos e questionamentos que atravessam o início da carreira docente, moldando percepções e práticas. No próximo item, exploraremos essas inflamações, evidenciando como elas atuam como pontos de ruptura e de resignificação no processo de (des)construção docente.

2 FERRAMENTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este trabalho apoia-se na perspectiva da Filosofia da Diferença, em uma abordagem pós-crítica de análise, em especial as ferramentas conceituais advindas das contribuições de Michel Foucault, compondo assim, a análise discursiva-enunciativa.

Desta forma, assumimos que:

A filosofia da diferença tem interesse pela diversidade, pluralidade e singularidade. Pode ser caracterizada pela interdisciplinaridade e por novos modos de perceber o que é sujeito e o que é objeto. Entende que as ciências estão sempre se transformando e se relacionando e, por isso, tanto o sujeito quanto o objeto do conhecimento são construções – ou criações, ao contrário de uma filosofia baseada numa ideia universal e numa totalidade que contém partes isoladas, de acordo com o movimento estruturalista (Schnorr, Rodrigues, 2014, p.39).

Ao se alinhar ao pensamento de Michel Foucault, tais autores nos ajudam a problematizar as coisas supostamente dadas e a ideia de que elas sempre estiveram ali,

mas por ora estão sendo ignoradas, como a relação do cuidado de si com o início da prática docente em Química, e, sobretudo, porque pensar com Foucault possibilita desnaturalizar o olhar e tudo o que vem a partir dele. É nessa fronteira que apontamos como o conceito de Foucault (Cuidado de Si) será usado, tendo como subsídio principal as obras: A História da Sexualidade: Cuidado de si - volume 3 (2005); A escrita de si (1992) e, Hermenêutica do Sujeito (2006).

Em outras palavras é também pensar sobre a ideia do Ser e sua fixação, é pensar na impossibilidade de aprisionar formas-sujeitos e um professorar único, é “pensar em algo que possa fornecer potencial para a produção de singularidades” (Aurich, 2017, p. 44). Desejamos destacar que para olhar o objeto da investigação não interessa estabelecer uma linearidade ou uma hierarquização entre qualquer conceito ou categoria.

Dessa forma, as meditações se darão através de escritos narrativos, considerando o processo inicial enquanto professora de Química, nos permitindo dar visibilidade aos acontecimentos em que foram produzidos os modos de ver sobre a docência em Química e as condições para existência; regras e os lugares ocupados que se constitui no discurso sobre o Cuidado de Si na docência em Química.

Tais narrativas abordam o processo de identificação como docente, os modelos pré-moldados de professores em Química e as subjetivações que atravessam a docência. O movimento desta escrita não se limita a categorizar ou refletir sobre esses aspectos de forma isolada; ele busca entrelaçar experiências e conceitos, permitindo que as narrativas sejam problematizadas. Assim, a análise emerge como um diálogo entre os acontecimentos narrados e as reflexões teóricas, explorando como esses elementos se desdobram e transformam a docente em Química.

3 (RE)CONHECENDO AS INFLAMAÇÕES FORMATIVAS

Ao refletir sobre o professorar em Química, torna-se essencial considerar as particularidades da formação docente nessa área. Durante o ingresso nesse processo formativo, uma ideia era recorrente em minha mente:

“Não irei atuar na educação, serei apenas uma química”

Essa perspectiva inicial, marcada pela resistência em enxergar o curso como uma formação docente, pode ser atribuída a uma abordagem didática que priorizava os aspectos

técnicos da Química em detrimento das dimensões pedagógicas. Essa tensão, ainda presente na formação inicial de professores de Química, reflete o conflito entre a formação como bacharel e a formação como licenciado, frequentemente influenciado pela visão de que ensinar Química seria apenas uma extensão do saber técnico.

Atualmente, ainda é presente, na formação inicial do professor de Química, o conflito entre a formação como bacharel e a formação como licenciado, alimentada pela grande presença de bacharéis pesquisadores em Química no corpo docente das licenciaturas. Esses bacharéis, com muita frequência, têm a crença de que, para ensinar Química, basta saber Química, pois acreditam que é dever do professor “ensinar” e ao aluno cabe “aprender”. Não percebem que só há ensino se houver aprendizagem. Que o fracasso de uma turma de alunos é também fracasso do professor. Com essa visão, formam Licenciados em Química que estão mais preparados para pesquisar em Química do que para ensinar Química (Mól, 2017, p. 499).

O olhar sobre o professorar em Química durante a licenciatura abarca construções realizadas ao longo da trajetória educacional, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em que a perspectiva de ser professora, muitas vezes, não era almejada. Essa visão era moldada, sobretudo, pela vivência enquanto aluna, em um cenário que frequentemente não favorecia a valorização da docência.

Esse contexto reflete uma realidade mais ampla, em que muitos estudantes evitam escolher licenciaturas como sua principal opção de carreira. Tal decisão está atrelada a fatores complexos que moldam as percepções dos jovens sobre o magistério. Entre os principais motivos, destaca-se a associação das licenciaturas a profissões com baixos salários, desvalorização social e dificuldades no campo da aprendizagem. Essas percepções levam os estudantes a sonhar com profissões que ofereçam melhores perspectivas financeiras e maior status social (Lunkes; Rocha Filho, 2011).

Segundo Fadigas (2016), “acredita-se que haja outro componente para a baixa procura por esses cursos: para o senso comum, esses conhecimentos são difíceis e muitos professores da escola básica reforçam essa representação” (p. 155). A Química, de fato, é uma disciplina que exige a compreensão de conceitos complexos, como estrutura atômica e reações químicas. No entanto, essa complexidade não deve ser encarada como uma barreira intransponível, mas como uma oportunidade para a exploração e ampliação do conhecimento.

Embora os conhecimentos químicos possam ser desafiadores, a percepção de dificuldade não precisa ser um obstáculo à aprendizagem. Essa visão começou a se transformar durante a vivência em sala de aula como professora-estagiária. Esse momento inaugural trouxe a percepção clara de que o caminho da docência era uma escolha significativa, uma vez que o ato de ensinar revelou-se profundamente conectado à

identidade pessoal e profissional. Nesse sentido, Nóvoa (1995) ressalta que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (p. 17).

E assim, a ideia recorrente no início do curso de formação docente em Química transformou-se significativamente. Ao sair da primeira aula como professora-estagiária, um novo pensamento emergiu:

"Quero ser professora; nisto estou conectada enquanto pessoa."

Esse momento marcou o início de uma compreensão mais profunda sobre a docência, não apenas como profissão, mas como uma extensão de si mesma, alinhando identidade pessoal e prática educativa.

Durante a graduação, outros encontros com a profissão de docente ocorreram ao longo do estágio e da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Essas experiências dialogam com a reflexão de Mól (2017), que destaca que “a preparação para atuar na área de ensino de Química pode começar em projetos de Iniciação Científica, [...] Pibid [...] TCCs, mas, na maioria dos casos, só é construída em cursos de pós-graduação” (p. 499). A participação no Pibid e nos estágios proporcionou vivências que ampliaram a compreensão do papel docente, culminando na escrita de uma monografia baseada nos planos e projetos desenvolvidos no programa, consolidando reflexões sobre o professorar em Química.

Nesse ínterim, a professora tornava-se também mãe. A gestação de uma linda menina começava a trazer novas prioridades e ações à sua vida. Aos sete meses de gravidez, surgiu o desafio de realizar a primeira prova para um concurso público da rede estadual, destinado ao professorado. Nesse momento, questionamentos surgiam:

*"Essa é a hora de ser professora? Não devo aguardar e pensar somente no
maternar?"*

Apesar das dúvidas, foi decidido vivenciar o processo, enfrentando a avaliação que, de forma impessoal, buscava determinar, por meio de notas, a prontidão para a docência. A surpresa veio com a aprovação no concurso. A experiência de ser professora e mãe, apresentou-se de forma intensa e o medo de não corresponder às expectativas do professorar em Química tornou-se um ponto de constante reflexão. Pensamentos como:

"Não estou preparada para dar aulas, ainda não domino completamente os assuntos. Como farei para ensinar aos outros?"

O anseio por atender às expectativas do papel de professora gerava incertezas e questionamentos sobre a própria capacidade de ocupar esse lugar. Essas inseguranças não se limitavam ao domínio técnico dos conteúdos, mas também ao desafio de traduzir o conhecimento em práticas pedagógicas que realmente alcançassem os alunos. Havia, ainda, uma concepção moldada pelas redes de poder que produzem pautas sobre a visão educacional, conduzindo os profissionais a buscar padrões idealizados e muitas vezes inacessíveis. Essas redes influenciam a forma como o sujeito se vê e enxerga o outro, pois, como destacam Souza e Furlan,

teoriza-se o “sujeito” como produto derivado das múltiplas pontuações de poder-saber. Com essa analítica do poder, Foucault mostra o corpo investido de história e poder. O sujeito mais como sujeição (à história, à política) do que como atividade sintética fundadora de mundo (2018, p. 331).

Nesta sujeição me encontrava, tentando ser a professora a partir de determinadas “verdades” naturalizadas, esforçando-me para aprofundar o conhecimento amplamente divulgado durante a graduação. Essas verdades tornaram-se evidentes no instante em que me vi como professora, confrontada com o ideal de ser uma boa professora “que abdica da sua vida pessoal para se dedicar à salvação de seus alunos, como nos convidam a acreditar as narrativas hollywoodianas e os relatos de ‘professores inesquecíveis’” (CHAVES, 2018).

Esse perfil de professor ideal emerge de discursos, métodos, regras e condutas introduzidos ao longo da graduação. Segundo Chaves (2016), essas representações também são reforçadas cotidianamente por diversos meios de comunicação, como jornais, filmes, novelas e propagandas, que constroem uma série de subjetividades associadas ao professor em formação.

Esse momento pode ser comparado ao que Michel Foucault aborda em *Hermenêutica do Sujeito* (2006), ao refletir sobre a condição de alguém que, em vez de cuidar de si, direciona suas preocupações exclusivamente ao cuidado dos outros. Essa dinâmica evidencia a tensão entre o esforço de corresponder às demandas externas e a necessidade de construir, no processo formativo, uma prática docente alinhada à identidade e à subjetividade de quem ensina.

O Príncipe, como descrito por Foucault em *Hermenêutica do Sujeito* (2006), é um personagem que ilustra a complexa relação entre o cuidado com os outros e o cuidado de si. Suas tarefas específicas são apresentadas a partir dos Pensamentos de Marco Aurélio, incluindo ações como “a maneira de acolher os outros, de falar com o subordinado, de

relacionar-se com os que fazem solicitações, etc.” (Foucault, 2006, p. 245). Essas tarefas demonstram cuidados direcionados aos outros e impostos ao Príncipe, que frequentemente prioriza suas funções e deveres em detrimento do cuidado consigo mesmo.

Essa descrição remete às expectativas vivenciadas no início da carreira de uma docente em Química, onde o papel de ser professora parecia ser a própria essência da vida. Assim como o Príncipe, a docente era conduzida por um senso de responsabilidade que exigia colocar as funções e deveres acima de qualquer outra dimensão pessoal.

Contudo, Marco Aurélio alerta para o perigo de "cesarizar-se" profundamente, ou seja, permitir que as funções definam inteiramente quem somos. Ele adverte: “Acautela-te de te cesarizares profundamente e de te impregnares deste espírito. Conserva-te pois simples, honesto, puro, grave, natural, amigo da justiça, piedoso, benevolente, afetuoso, firme no cumprimento dos deveres.” (Foucault, 2006, p. 245). A boa conduta do Príncipe, portanto, deve refletir as qualidades de um ser humano comum, simples e atento ao equilíbrio entre suas funções e sua humanidade.

Nesse contexto, o Cuidado de Si emerge como a habilidade de diferenciar a relação consigo, com os outros e com o mundo. Ele não apenas orienta o desempenho de funções, mas também prepara para enfrentar as eventualidades da vida, encontrando a *paraskeuê*. Segundo Foucault (2006), a *paraskeuê* é definida como “o conjunto de práticas necessárias e suficientes [para] permitir-nos ser mais fortes do que tudo que possa acontecer ao longo de nossa existência [...] na medida em que se deve sempre manter-se alerta e ereto contra os golpes imprevistos” (p. 388).

A *paraskeuê* pode ser entendida como um equipamento sempre disponível, construído por meio de discursos (lógos) fundamentados na razão, na verdade e no juízo de comportamentos éticos. Esses discursos não se resumem a princípios abstratos, mas têm uma materialidade concreta, oferecendo sustentação prática diante dos desafios da existência. Assim, o Cuidado de Si não se limita ao cumprimento de deveres, mas abrange a construção de uma vida equilibrada, capaz de responder tanto às demandas externas quanto às necessidades internas.

Tal materialidade, segundo Foucault (2006, p. 390), consiste em “frases efetivamente ouvidas ou lidas, por ele efetivamente rememoradas, re-pronunciadas, escritas e reescritas. São lições do mestre, frases que ouviu, frases que disse, que disse a si mesmo.” Essas frases tornam-se materialmente existentes e racionais, como uma voz que orienta e preconiza o que pode ser feito, respondendo ao apelo de socorro diante das adversidades.

É preciso que o lógos seja boethós (socorro). A palavra boethós é interessante. Originariamente, no vocabulário arcaico, boethós significa socorro. Isto é, o fato de que alguém responde ao apelo (boé) lançado pelo guerreiro em perigo. E quem lhe traz socorro responde com um grito, anunciando-lhe que está trazendo socorro e que acorre para ajudá-lo. É isto, assim deve ser o lógos. Quando se apresenta uma circunstância, quando se produz um acontecimento que coloca em perigo o sujeito, o domínio do sujeito, é preciso que o lógos possa responder assim que solicitado e que possa fazer ouvir sua voz, anunciando de algum modo ao sujeito que ele está presente, que traz Socorro (Foucault, 2006, p. 388).

Nesse sentido, o boethós é um auxílio essencial para os professores, que constantemente se constroem e se desconstroem ao enfrentar as situações inesperadas da vida. Ter um lógos – um discurso – que responde aos apelos que emergem desde a formação docente oferece não apenas orientação, mas também força para enfrentar os golpes imprevistos. É como uma presença interna, um apoio que ajuda o professor a navegar pelos desafios do cotidiano.

Repensar a formação de professores implica inventar outros modos de conceber o processo formativo, considerando a importância das relações interpessoais entre os professores, os indivíduos, consigo mesmos e com o mundo. Essa perspectiva nos convida a refletir sobre o docente pelo prisma do Cuidado de Si, como um modo de vida ético em que o sujeito é formado a partir daquilo que o move e o toca (Larrosa, 2002), destacando a importância de práticas formativas que considerem a singularidade dos professores e as possibilidades de transformação pessoal no exercício da docência.

A subjetivação, nos escritos de Foucault (2012, p. 107), “não é o núcleo constante, imóvel e idêntico a si mesmo de uma série de operações que os enunciados, cada um por sua vez, viriam manifestar na superfície do discurso”. Pelo contrário, é um processo em constante mudança, inacabado e indefinido, moldado pelos discursos que o atravessam. Não se busca, portanto, uma verdade íntima a ser descoberta, mas sim fazer emergir uma suposta natureza própria do professor, transformando a natureza que lhe é imposta.

Esses ideais e fabricações de subjetividades exigem um movimento de (auto)constituição, trazendo à tona as inflamações antes ignoradas, para ter a possibilidade de inventar outros modos de ser professor em Química, ressignificando a prática docente. Como afirma Gros (2006, p. 132): “Não se trata de renunciar ao mundo e aos outros, mas de modular de outro modo esta relação com os outros pelo cuidado de si.”

Encerramos, assim, este tópico destacando que as inflamações formativas não se limitam a momentos isolados durante a graduação, mas ecoam no início da prática docente, moldando expectativas, inseguranças e reflexões. A formação docente em Química vai além da simples reprodução de conhecimentos científicos ou da adaptação a modelos idealizados de professor. Trata-se de uma jornada contínua de transformação, na qual cada

sujeito encontra, em sua singularidade, os caminhos para articular sua prática com aquilo que o constitui e o move como professor e ser humano. Com essas marcas iniciais, seguimos agora para a narrativa do primeiro ano de docência em Química, um período repleto de desafios, aprendizagens e ressignificações.

4 NARRATIVAS ENTRE DESAFIOS E RESSIGNIFICAÇÕES DOCENTE

No tão aguardado início de fevereiro de 2020, começava o primeiro ano escolar de uma professora de Química. A tensão pairava no ar, misturando-se à expectativa de finalmente ocupar um lugar que parecia, ao mesmo tempo, familiar e desconhecido. Chegar à escola foi um momento de encontro com o inesperado.

“Que dia lindo e ensolarado, essa escola parece ser diferente do que pensei, cheia de árvores, plantas, tudo parece tão colorido e bonito, que sensação boa de primeiro dia de trabalho.”

Assim, fiz um vídeo registrando as árvores e plantas que cercavam o espaço, como se quisesse capturar aquela primeira impressão. A ideia de escola que carregava em mente era outra – imaginava um edifício austero, com pouca vida e vegetação –, como descrito por Nóvoa e Alvim (2021)

Todos reconhecemos facilmente esse modelo cada vez que entramos numa escola: um edifício com características próprias, constituído, sobretudo, por salas de aula de dimensões semelhantes, nas quais um professor dá aulas a grupos de alunos de idades próximas. Esse retrato grosseiro destina-se apenas a ilustrar um ambiente que, no essencial, prevaleceu nas escolas de todo o mundo entre o final do século XIX e o princípio do século XXI. Tal ambiente organiza uma determinada maneira de “fazer escola”. Há atividades que se adequam a ele, outras não. É um ambiente adequado para dar aulas, para cumprir um determinado programa de ensino, para um trabalho individual dos professores (p.8).

Tal descrição não foge do que foi visto e vivenciado neste início de docência, traços de um modelo escolar, que se tornou quase obrigatório, atribuindo as instituições de ensino a grande incumbência de educar através das bases de cultura e do conhecimento as novas gerações, porém sabemos que sofremos uma mudança ao redor desta cristalização escolar pois a “verdade é que a sociedade mudou, a família mudou e o aluno também mudou, mas a escola continua com seus modelos disciplinares de décadas atrás” (Betcher, 2018, p. 4).

Longe disto, estavam as minhas expectativas de experiência docente, a qual, agora, se encontra com as ideias de Larrosa (2014), pois havia a pretensão de ser capaz de lutar

por uma expressão, conseguindo ressoar por meios dos acontecimentos, enquanto sujeito-professor, fazendo tremer, sofrer, se alegrar, vibrar em formas que possam ser convertidas em cantos, “esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos” (p. 10), os quais vão além do já esperado acontecimento previamente programado e elaborado repetidamente.

A primeira impressão passará e agora iríamos para a primeira jornada pedagógica, uma prática comum nas escolas que dura, em média, de dois a três dias. Nesse encontro inicial, seguimos para a reunião, em que metas foram construídas e planejamentos delineados com base no calendário escolar de 2020. Era o início de uma tentativa de “aprender” a ser e fazer a docência na prática, um processo que prometia ser tão desafiador quanto transformador.

No primeiro dia, a apresentação da equipe pedagógica e dos antigos e novos professores deu início às atividades escolares. As tensões pulsavam no ar, perceptíveis nos olhares e nas palavras trocadas entre os professores veteranos e a equipe gestora. Indagações até então desconhecidas emergiam, acompanhadas de diálogos que evidenciavam a necessidade de mudanças no modo de tratar o outro. Esses “outros” incluíam não apenas os próprios docentes, mas também os alunos e alguns membros da equipe pedagógica. A insatisfação pairava como uma nuvem carregada, enquanto assuntos cruciais à escola, como índices de aprovação e reprovação, desistência e participação dos alunos em exames e eventos anuais, ocupavam o centro das discussões.

Ao término da reunião, os chamados “novos” professores foram convidados a permanecer para uma conversa adicional. Nessa nova reunião, foram apresentadas certas “verdades” como tentativa de esclarecer os conflitos e tensões expostos anteriormente. Nesse momento, encontrei-me em um território lábil, onde as expectativas idealizadas para o primeiro dia começaram a ruir. O entusiasmo inicial deu lugar a uma sensação de incerteza, enquanto me preparava para o segundo dia, dedicado ao planejamento do primeiro bimestre.

No último dia da jornada pedagógica, enquanto trabalhávamos no planejamento e eu conversava com uma professora que já atuava há muitos anos na escola, compartilhei, com um grande sorriso no rosto, minha ideia de como me apresentaria aos alunos. Entusiasmada, descrevi o que imaginava ser um momento marcante, uma oportunidade de criar uma conexão inicial e inspirar curiosidade sobre as aulas de Química.

“Essa será minha primeira vez em sala de aula como a professora responsável pela disciplina, estou nervosa, então pensei em contar que

estava iniciando neste ano e que gostaria de ir aprendendo e crescendo com eles, que poderíamos pensar algumas ideias de aulas diferenciadas...”

E assim, logo fui respondida:

“Olha, não faça isso, você não deve nem sorrir no primeiro dia de aula, porque é neste dia que você já estabelece como será a organização das suas aulas, como os alunos agirão e o que você espera do comportamento deles, deixe tudo claro, para que não haja dúvidas. É uma proteção para você, alguns alunos agem para prejudicar, se não tiver como comprovar algo, será complicado para você”

Embora, naquele momento, suas palavras tenham soado como um “balde de água fria”, hoje consigo vislumbrar, ainda que de forma leve, as subjetividades que atravessavam sua trajetória profissional e pessoal. A experiência daquela professora, carregada de cicatrizes e aprendizados, refletia em seus conselhos e na forma como ela enxergava os desafios do primeiro dia de aula.

Em minha fala, percebo como os discursos estavam refletindo o momento de professorar. Emoções conflitantes me atravessavam enquanto pensava no primeiro dia: alegria e tristeza, medo e coragem, insegurança e determinação. Era um devir contínuo, uma oscilação entre sentimentos que pareciam inundar cada pensamento. Recordei-me de quando era criança e amava os primeiros dias de aula; minha infância, de certa forma, estava presente nesse início de docência.

Ansiava por uma direção, um guia que me dissesse: “Faça assim.” E assim, sem problematizar, acatei grande parte dos conselhos ouvidos naquele dia. A tensão entre o que eu imaginava e o que me foi recomendado parecia anunciar o início de uma jornada que seria tão desafiadora quanto transformadora.

No dia seguinte, recebi uma mensagem de uma amiga professora, conhecida durante a graduação pelas pesquisas e projetos que realizávamos no PIBID. Ela perguntava sobre o tão esperado primeiro dia de aula. Compartilhei com ela as alegrias, motivações e desmotivações que havia experienciado. Sua resposta ressoou profundamente em mim, trazendo à tona os discursos que nos atravessaram enquanto trabalhávamos juntas, pois dizia *“se não for para me divertir, nem darei aula”*.

Essa frase ecoou mais do que o significado literal da palavra “diversão”. Falava-me sobre não me cristalizar em minhas atitudes e ações em sala de aula. Era um convite para sorrir, alegrar-me e, acima de tudo, movimentar-me. Ela trazia uma perspectiva que ia além

do estático, do repouso no sujeito fabricado pelas expectativas externas. Ao contrário, sugeria um movimento dinâmico no professorar, um percurso que me deslocasse e me levasse à produção de outro "eu" em constante transformação.

Nesse sentido, a amizade pode ser vista como um meio inventivo no professorar. Como apontam Apfelgrün, Cervi e Augsburguer (2019), “um espaço onde existe a possibilidade de existir de outras maneiras, e de se constituir a partir da relação com o outro, dá-se pela amizade, que também influencia na docência e nos processos pedagógicos” (p. 1985).

Nesse íterim de atravessamentos, a programação das aulas começou a ser desenhada, numa tentativa de mesclar os múltiplos conselhos recebidos com a ambientação das salas. A escola, organizada por pavilhões, destinava um bloco a cada série, sendo minha responsabilidade cinco turmas do Ensino Médio, incluindo os finalistas do terceiro ano. Cada sala reunia cerca de cinquenta alunos, embora a chamada frequentemente indicasse um número maior de matrículas, muitas delas representando alunos ausentes.

Este é o cenário que muitos professores enfrentam: a gestão de uma sala de aula com um elevado número de alunos. Dependendo do olhar, pode ser um desafio significativo. Como observou Miléo (2023) ao tratar do problema das salas superlotadas, essas condições “refletem um espaço que não favorece a interação [...] da relação aluno-professor, pois este fica sobrecarregado [...]. É necessário compreender que o espaço físico oportuniza a conexão” (p. 20). Quando a infraestrutura educacional é inadequada, a desconexão se torna quase inevitável, comprometendo as relações e o processo de ensino-aprendizagem.

Em meio a esses desafios e às implicações que eles trazem para o aprendizado dos alunos, a qualidade do ensino e o bem-estar dos educadores, segui para iniciar as aulas de Química. A realidade rotineira e comum se apresentava já no primeiro momento: alunos procurando cadeiras para conseguir sentar-se, enquanto o espaço superlotado reforçava as limitações físicas e emocionais que circundavam o ambiente escolar. Era um início que exigia adaptações e uma busca constante por caminhos que conectassem, mesmo em meio à desconexão.

Mas uma notícia começava a circular nas salas de aula, em nossas casas e nos grupos de conversa: o surto de Coronavírus ganhava proporções mundiais. Enquanto isso, as aulas de Química seguiam “como planejado”. O ano iniciou com o estudo das propriedades do carbono, o principal elemento da Química Orgânica, abordando suas

classificações, representações e tipos de ligações químicas. Contudo, não havia qualquer “ligação” com o mundo externo – e tampouco com o interno, até então ignorado.

A cada aula, escrevia o conteúdo na lousa, ouvia esporadicamente as inquietações dos alunos sobre o que estava acontecendo no mundo, mas prevalecia a desconexão. No professorar em Química, a ignorância do que era ignorado prevalecia. Passava exercícios, aplicava provas que buscavam apenas validar os conteúdos discutidos, uma Química estagnada nos planos pedagógicos, sem vida, sem reações que pudessem nos tocar ou conectar ao momento histórico que atravessávamos.

As avaliações que realizava agora me parecem reflexo do distanciamento e do isolamento, não de um Cuidado de Si, mas da ausência de conexão com a realidade vivida. Não havia espaço para ouvir o *boethós* (socorro) que a alma clamava, o grito silencioso que pedia um *lógos* (discurso) que pudesse responder ao acontecimento ignorado entre o cruzamento do ensino de Química e a pandemia.

É justamente nesse cruzamento que surge o incômodo: como a disciplina de Química pode tomar prioridade diante de uma vivência pandêmica? Esse questionamento nos conduz a refletir sobre o exposto por Fary, Rigue e Oliveira (2023), buscando compreender como a prática docente pode se entrelaçar às experiências humanas que marcam períodos de crise.

afinal, sempre nos referimos à transformação das substâncias como Química e, entender que tal compreensão ocorre pela tentativa de hegemonização de um saber em contrapartida de tantos outros, pode gerar uma espécie de angústia. Abracemos a angústia e o entendimento de que o saber Químico, principalmente com a modernidade, é um saber que se consolidou a partir da ausência - silenciamentos e apagamentos de muitos outros saberes, corpos e territórios (p.19).

Mesmo enquanto vivenciávamos a pandemia, o saber químico seguia silenciando essas realidades. Ele corroborava o apagamento dos corpos e territórios que estavam se movimentando nesse professorar em Química, limitado por uma noção restrita de ensino e aprendizagem escolar. Não havia interesse em ultrapassar “noções e habilidades que respondam única e exclusivamente a demandas neoliberais, de mercado, de maquinação da vida” (Sales; Rigue, 2022, p. 126). A docência, então, parecia estagnada em um espaço onde o ensino não dialogava com a vivência humana em um momento de crise global, reforçando a desconexão entre o saber e a experiência viva do professorar.

Pouco tempo depois, a escola passou por mudanças significativas. A pandemia impôs a necessidade de adaptação para todos: alunos, professores e equipe gestora. O espaço físico, que antes representava o cenário tradicional de ensino, deu lugar às aulas remotas, à interação mediada por telas e a desafios que ninguém estava realmente

preparado para enfrentar. A prática docente precisou se reinventar, e o ensino de Química, antes restrito ao quadro e ao planejamento fixo, foi forçado a buscar novas formas de conexão, ainda que em um cenário de desconexão física.

Nunca poderia imaginar que o início da minha carreira como docente de Química seria marcado por tamanha transformação. As aulas que sonhei, os planos que preparei e as expectativas que cultivei tiveram que ser ressignificadas diante de uma realidade tão inesperada. Esse começo, repleto de incertezas e aprendizados, tornou-se o ponto de partida de uma jornada que, com certeza, segue em constante movimento.

5 PALAVRAS DE UM ATÉ BREVE

As narrativas do início da carreira docente em Química revelam um cenário repleto de desafios, expectativas e transformações. O confronto com modelos idealizados e com as incertezas do primeiro ano de docência abre espaço para reflexões críticas sobre o papel do professor, permitindo questionar moldes pré-definidos e vislumbrar alternativas mais conectadas à subjetividade, ao contexto e à experiência vivida.

O Cuidado de Si, como proposto por Foucault, emerge como uma perspectiva transformadora, ao ressaltar que a prática docente não deve ser apenas a reprodução de normas e conteúdos, mas sim um processo de reinvenção pessoal. Os relatos do primeiro ano demonstram que a docência exige tanto técnica quanto sensibilidade, em um constante equilíbrio entre o planejamento pedagógico e a necessidade de responder às demandas humanas e contextuais.

Nesse sentido, a integração do Cuidado de Si no cotidiano docente pode reconfigurar as relações entre professores, alunos e o contexto escolar, promovendo um professorar ético e reflexivo. Trata-se de reconhecer que o ensino é, acima de tudo, um espaço de movimento e ressignificação, onde o professor é continuamente chamado a recriar suas práticas e a se reinventar enquanto sujeito.

Mais do que encerrar uma reflexão, este texto busca ser um ponto de partida para novos olhares e práticas no campo da docência em Química. As experiências compartilhadas destacam que ser professor é um processo contínuo de transformação, no qual a subjetividade, a vivência e o compromisso com o outro se entrelaçam, criando possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

Concluimos com um convite à reflexão constante e à ressignificação das práticas docentes, buscando um diálogo genuíno entre o conhecimento técnico e a subjetividade que move cada professor. Pensar a docência como um espaço de liberdade e reinvenção

é, acima de tudo, um gesto ético e um compromisso com a humanidade que nos constitui. Que estas reflexões sirvam como um até breve, inspirando novas jornadas e encontros.

REFERÊNCIAS

APFELGRÜN, S.; CERVI, G. M.; AUGSBURGER, L. G. Articulações entre amizade, currículo e escola: o que dizem os professores. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 1984-1997, maio, 2019.

AURICH, Grace da Ré. **Reescrita de Si**: a invenção de uma Docência em Matemática. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, p. 152. 2017.

BETCHER, Cleber Nazário. A Indisciplina Escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 03, Vol. 02, p. 60-70, março de 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-indisciplina-escolar>. Acesso em 21 de Ago. 2023.

CHAVES, S. N.. Um currículo para despertar adultos e adormecer crianças. In: CHAVES, Sílvia N.; SILVA, Carlos Aldemir F.; BRITO, Maria R.. (Org.). **Cultura e Subjetividade: Perspectivas em Debate**. 1ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, v. 1, p. 215-226.

CHAVES, Sílvia Nogueira. Da tomada de consciência à invenção de si: uma trajetória na pesquisa narrativa e autobiográfica. In: FEITOSA, Raphael Alves; SILVA, Solonildo Almeida da (Orgs.). **Metodologias emergentes na pesquisa em ensino de ciências** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

FARY, B. A.; RIGUE, F. M.; OLIVEIRA, R. D. V. L. de. Rastros de uma educação química menor. **Revista ClimaCom**. Ciência.Vida.Educação, ano 10, no. 24, 2023

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo. Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. (25ed.) – Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Universitária, 1995. p. 231-239.

GROS, Frédéric. “O cuidado de si em Michel Foucault”. In: **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006., p. 127 – 138.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n 19 Jan/Fev/Mar/Abr. 2002, p.20-28.

KROETZ, Ketlin; FERRARO, José Luis Schifino. A Constituição do Sujeito em Michel Foucault a partir da História da Sexualidade. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, a. 11, v. 3, set./dez. 2019.

LUNKES, M. J.; ROCHA FILHO, J. B. da. A baixa procura pela licenciatura em física, com base em depoimentos de estudantes do ensino médio público do oeste catarinense. **Ciência & Educação (Bauru)** [online]. 2011, v. 17, n. 1 [Acessado 19 Dezembro 2022], pp. 21-34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000100002>>

MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. O problema da superlotação e suas implicações nas aprendizagens das crianças na Educação Infantil no município de Porto de Moz-PA. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, p. e15765-e15765, 2023.

MOL, G. S., Pesquisa Qualitativa em Ensino de Química, **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 495-513, 2017. ISSN 2525-8222

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NOVOA, A; ALVIM, Y. C. Os Professores Depois da Pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e249236, 2021.

SALES, T. A.; RIGUE, F. M. Entre o cuidado de si e o bem viver: porvires possíveis para a vida e a educação em meio às pedagogias pandêmicas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.9, n.26, p. 111-128, 2022.

SCHNORR, Samuel Molina; RODRIGUES, Carla Gonçalves. A possibilidade de pensar a filosofia na perspectiva da diferença: impregnando a formação de professores e experimentando o inédito. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 36-49, set./dez. 2014.

SOUSA, Marcio Jean Fialho de Sousa. Aspectos da anacorese na narrativa de Teodorico Raposo em A Relíquia. **Revista A cor das letras**. Feira de Santana, v. 20, n. 3, p. 9-21, dezembro 2019.

SOUZA, P. F. de; FURLAN, R. **A questão do sujeito em Foucault**. Psicologia USP. v. 29, p. 325-335, 2018.