



VIDAS QUE ENSINAM: APRENDIZADOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E HISTÓRIAS DE VIDA DE EXPERIENTES EDUCADORES QUÍMICOS BRASILEIROS¹

LIVES THAT TEACH: LESSONS FROM UNIVERSITY TEACHING AND LIFE STORIES OF EXPERIENCED BRAZILIAN CHEMISTRY EDUCATORS

Wanderson Diogo Andrade da Silva²

Suzana dos Santos Gomes³

Resumo: Este artigo apresenta e analisa as histórias de vida e os aprendizados da docência universitária de experientes educadores químicos brasileiros. A pesquisa, fundamentada no método (auto)biográfico, envolveu quatro professores-pesquisadores das duas primeiras gerações da Educação Química no Brasil. As narrativas revelaram trajetórias formativas e profissionais atravessadas por desafios institucionais, tensões identitárias entre diferentes campos científicos e estratégias de subversão ao *habitus* bacharelizante dominante nas licenciaturas. As narrativas evidenciam que o desenvolvimento profissional desses formadores foi um processo complexo e multifacetado, constituído por experiências significativas que contribuíram para a consolidação de suas identidades docentes. O uso das histórias de vida, além de inovador no campo metodológico dos estudos sobre a docência universitária na Química, favoreceu reflexões sobre os processos de constituição docente, contribuindo para o fortalecimento da Educação Química como campo legítimo de pesquisa e de atuação na formação de professores.

Palavras-chave: Educação Química; Professores formadores; Narrativas (auto)biográficas.

Abstract: This article presents and analyzes the life stories and teaching experiences of experienced Brazilian chemistry educators working in higher education. The research, grounded in the (auto)biographical method, involved four teacher-researchers from the first two generations of Chemistry Education in Brazil. The narratives revealed formative and professional trajectories marked by institutional challenges, identity tensions between different scientific fields, and strategies of subversion against the bachelor-oriented *habitus* dominant in teacher education programs. These narratives demonstrate that the professional development of these educators was a complex and multifaceted process, shaped by significant experiences that contributed to the consolidation of their teaching identities. The use of life stories, in addition to being methodologically innovative within the field of research on university teaching in chemistry, enabled reflections on the processes of teacher constitution, contributing to the strengthening of Chemistry Education as a legitimate field of research and professional practice in teacher education.

Keywords: Chemistry Education; Teacher educators; (Auto)biographical narratives.

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil - Código do financiamento: 313286/2023-0.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil. E-mail: wanderson.andrade@uece.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com estágio de pós-doutorado pelas Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Lisboa (ULisboa). Professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: suzanagomes@ufmg.br

1 Introdução

A formação dos professores de Química no Brasil apresenta uma trajetória de avanços, descontinuidades e regressos em virtude das disputas pelo seu controle, cada vez mais evidentes nas reformas educacionais do país. Contudo, conquistas foram alcançadas visando à profissionalização dos professores da Educação Básica - embora ameaçadas atualmente pelo avanço do neoliberalismo na definição das políticas educacionais -, possibilitando a esses professores um conjunto de normativas sobre o seu perfil profissional e sua formação acadêmica, a exemplo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e das diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de formação de professores de 2002, 2015, 2019 e 2024.

Embora a formação inicial dos professores da Educação Básica seja fortemente influenciada pelas identidades e pelos *saberes/fazer*s dos formadores vinculados aos cursos de licenciatura, a legislação brasileira é escassa quanto ao perfil e à formação acadêmica desses profissionais, responsáveis pela formação das novas gerações de professores no país. De forma direta, a LDB apresenta apenas uma passagem sobre esses profissionais, definindo que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, Art. 6).

No trecho anterior, observa-se que a formação dos professores para a Educação Superior⁴ é tratada pela LDB como uma singela “preparação” e não como uma formação, de fato, que envolve *saberes/fazer*s próprios da profissão docente. Além disso, essa “preparação” deve acontecer em programa de pós-graduação *stricto sensu* não de forma obrigatória, mas prioritária. Todavia, “esse nível de formação superior está basicamente voltado para a acumulação de capital científico e para a formação de *habitus* científico, tudo isso em meio a um silêncio sobre a dimensão do ensino no fazer e ser docente” (Corrêa; Ribeiro, 2013, p. 319, grifo original). Isso posto, não é papel dos cursos de mestrado e doutorado formar professores para a Educação Superior, mas foi esse o entendimento que se firmou no Brasil.

⁴ Neste estudo, os termos “docência na Educação Superior” e “docência universitária” são utilizados como antônimos. O primeiro faz referência ao exercício profissional docente nas diferentes instituições que ofertam a Educação Superior, sejam elas universitárias ou não, abrangendo centros universitários, faculdades, institutos superiores, escolas superiores, universidades, institutos federais etc. O segundo diz respeito apenas ao exercício profissional docente em instituições de fato universitárias, alicerçadas no tripé ensino, pesquisa e extensão.



Cunha (2010, p. 59) destaca ser recente o movimento de “profissionalizar a universidade e desenvolver a formação profissional dos que nela atuam”, uma vez que os diferentes estudos entendem que a identidade profissional desses formadores é espelhada pelas identidades dos estudantes, influenciando diretamente a forma como constroem o conhecimento e o utilizam no exercício profissional. Nos cursos de Licenciatura em Química, em particular, a preocupação com a formação dos seus formadores tem chamado a atenção da comunidade de educadores químicos há alguns anos, sobretudo porque, como denunciado por Maldaner (2013), muitos formadores não têm se comprometido com a formação dos seus estudantes – futuros professores da Educação Básica –, muito menos com a sua própria autoformação, entendendo que para ensinar a ensinar é necessário somente ter domínio dos conhecimentos químicos.

Nesse contexto, os estudos sobre a docência na Educação Superior no Brasil indicam um campo consolidado, mas na Química ainda são incipientes e tratam, principalmente, dos saberes que orientam o trabalho desses formadores (Silva, 2003; Lago, 2008; Azevedo, 2009; Quadros, 2010; Massena, 2010; Primon, 2014; Freire, 2015; Ferraz, 2021; Silva, 2022). São investigações importantes, mas que precisam ser ampliadas em relação à constituição e ao desenvolvimento profissional desses formadores, considerando a articulação entre o eu profissional e o eu profissional por meio de suas histórias de vida.

Essa ampliação permitirá a revelação de “um conhecimento de si, das relações que se estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida” (Souza, 2006, p. 35). Investigar esse conhecimento é necessário, pois a docência universitária é caracterizada por “um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação” (Almeida, 2012, p. 69), distinguindo-se da docência na Educação Básica, por exemplo.

Partindo do exposto, tem sido crescente o número de investigações sobre a profissão docente e seus diferentes enfoques mediante o uso teórico-metodológico das histórias de vida desses profissionais. Esse crescimento pode ser justificado pelo potencial analítico-reflexivo que as histórias de vida possuem como abordagem metodológica, permitindo identificar “as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 370).



Nessa perspectiva, este artigo apresenta e analisa as histórias de vida e os aprendizados da docência universitária de experientes formadores de professores de Química vinculados às duas primeiras gerações da Educação Química brasileira. Nesse processo, parte-se do reconhecimento de que as histórias de vida permitem que o narrador lance um olhar analítico-reflexivo sobre sua trajetória na profissão docente, considerando as experiências por ele vivenciadas nos diferentes espaços e tempos como estruturantes de seus *saberesfazer*s docentes.

O texto é resultado de uma pesquisa de doutorado em Educação defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Silva, 2023) e encontra-se estruturado da seguinte forma: após esta introdução é apresentada a fundamentação teórica da pesquisa, seguida pelos aspectos metodológicos de geração e análise dos dados. Na sequência, são apresentados os resultados e sua discussão, encerrando com as considerações finais do artigo.

2 Fundamentação teórica

O debate sobre a qualidade dos cursos de formação de professores de Química no Brasil tem crescido nas duas últimas décadas, refletindo sobre os aspectos que estruturam a profissão docente, tais como saberes docentes, metodologias e abordagens de ensino, recursos pedagógicos, programas de iniciação à docência, estágio curricular supervisionado, currículo, formação inicial e continuada, dentre outros. Entretanto, mesmo sendo “consenso a influência dos professores formadores na constituição do professor de Química da Educação Básica” (Quadros; Mortimer, 2016, p. 13), há ausência de estudos sobre as trajetórias de vida, formativa e profissional desses formadores e seus reflexos no trabalho que realizam na Licenciatura em Química, pois os poucos que existem são voltados para os professores da Educação Básica (Ribeiro, 2007; Bonardo, 2010; Brito, 2013; Quimentão, 2020; Leite, 2022; Santana, 2023).

A ampliação desses estudos é fundamental, dado que nos referidos cursos predomina a existência de formadores que possuem trajetórias vinculadas às áreas clássicas da Química (Físico-Química, Química Orgânica, Química Analítica etc.) e que não dialogam com as questões educacionais. Prevalece, nessa realidade, o entendimento de que o domínio do conhecimento químico é suficiente para orientar as atividades que irão desenvolver ao longo de suas carreiras profissionais no ensino, na pesquisa e na extensão universitária.

Silva e Gomes (2023, p. 18) destacam que “a manutenção de um cenário que entende que ensinar a ensinar pode ocorrer apenas orientado pelo domínio do conhecimento químico é prejudicial à formação dos licenciandos”, pois eles terão muito mais dificuldade em vivenciar uma docência crítica, reflexiva e inovadora quando inseridos profissionalmente nas escolas de Educação Básica. Isso posto, é oportuno explicitar que o formador de professores “não se constrói por acumulação, por cursos pontuais e descontinuados em que se assimilam conhecimentos” (Silva; Schnetzler, 2017, p. 4), uma vez que o desenvolvimento de uma cultura profissional diferenciada da tradicional propõe, necessariamente, a construção do conhecimento pela reflexão coletiva da prática.

Essa realidade, porém, ainda é ausente entre grande parte desses profissionais, pois seus conhecimentos, geralmente baseados na imitação de terceiros, são construídos de modo individual, pouco existindo, ou até mesmo inexistindo, perspectivas críticas e discussões coletivas sobre a profissão docente e sobre formar novos professores de Química (Silva; Schnetzler, 2005). Com efeito, Sá e Santos (2017) alertam que muitos formadores, de maneira antiética, supervalorizam seus campos de pesquisa e suas áreas de formação na tentativa de convocar os licenciandos para se profissionalizarem exclusivamente na pesquisa das áreas clássicas da Química à medida que desqualificam a necessidade e a importância da formação pedagógica e, ao mesmo tempo, desconsideram o objetivo maior da Licenciatura em Química, que é a formação de professores para a Educação Básica.

Apostar apenas no domínio do conhecimento específico da Química para constituir-se um professor é problemático, dado o fato de que “ausente a perspectiva pedagógica, o professor não saberá mediar adequadamente a significação dos conceitos, com prejuízos sérios para a aprendizagem de seus alunos” (Maldaner, 2013, p. 45). Por isso, compreende-se que é “diferente saber os conteúdos de química, por exemplo, em um contexto de química, de sabê-los em um contexto de mediação pedagógica dentro do conhecimento químico” (Maldaner, 2013, p. 45).

Não se trata de atribuir à formação pedagógica uma dimensão salvacionista da docência na Educação Superior, pois o fato de um formador ser licenciado não é garantia de que ele planeje, ministre e avalie corretamente as suas aulas, promovendo um ensino crítico e reflexivo para os licenciandos. Todavia, a sua existência “colabora nesse debate, ajudando a desestabilizar a estrutura do campo e possibilitando pequenas revoluções nos



microcosmos das salas de aula das universidades brasileiras” (Corrêa; Ribeiro, 2013, p. 332).

Pensar sobre a formação pedagógica de cada formador na Licenciatura em Química, inclusive entre os próprios licenciados, é de fundamental importância, pois não se “pode exigir dos alunos o domínio de métodos de estudo, das formas científicas de raciocinar e de hábitos de pensamento independente e criativo, se ele próprio não os detém” (Libâneo, 2013, p. 78). Por isso, é primordial que os formadores, independentemente de suas áreas de investigação e formação, reconheçam que estão vinculados a cursos de formação de professores de Química para a Educação Básica e compreendam que a formação específica deve estar articulada com a formação pedagógica visando à superação da racionalidade técnica, que ainda se faz tão presente nesses cursos.

Ademais, destaca-se que a docência é a principal atividade que os formadores deverão desenvolver ao ingressarem no magistério superior, além da pesquisa e da extensão, mas, contraditoriamente, também é a atividade que eles menos têm conhecimentos sobre os seus fundamentos. Nesse espaço predomina uma expertise em suas áreas de pesquisa, mas, também, um grande desconhecimento sobre como ensiná-la em um contexto de ensino-aprendizagem nas licenciaturas, cujos seus efeitos ressoam nas experiências formativas dos estudantes.

Em vista dessa realidade, pensar a formação dos formadores de professores implica mudanças estruturais em relação ao papel que possuem nas licenciaturas, uma vez que o próprio *habitus* químico que tensiona as licenciaturas poderá sofrer alterações, amenizando as disputas entre a identidade do químico e a do professor de Química nesses cursos. Essa negociação é recorrente no campo da Educação Química, pois há tempos a identidade dos seus professores-pesquisadores é interpelada por discursos que tentam deslegitimar esse campo do conhecimento (Schnetzler; Souza, 2018; Silva; Mesquita, 2022), seja entre os pares das áreas clássicas da Química ou da Educação, entendendo o educador químico como pedagogo demais para ser químico e químico demais para discutir Educação.

A literatura revela que, além de a discussão sobre os formadores de professores de Química ser incipiente, necessita ser ampliada, reconhecendo que esses formadores têm se constituído profissionalmente mais espelhados nos exemplos de seus antigos professores e de seus pares do que mediante processos formativos que os orientem, de forma crítica e reflexiva, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma,



esses profissionais acabam priorizando o saber do conteúdo da Química com pouca preocupação sobre o ensino-aprendizagem e sobre como licenciandos irão trabalhar esses conteúdos quando inseridos profissionalmente na Educação Básica. Nesse caso, a pesquisa revela-se como mais importante do que ensinar pela/com/a partir da pesquisa.

Dado o fato de que os educadores químicos são os profissionais que historicamente têm contribuído, com maior ênfase, para melhorias na formação de professores de Química no país, mediante a criação de estratégias de subversão contra o *habitus* bacharelizante, investigar suas histórias de vida no contexto da docência é primordial para compreender como se constituíram profissionalmente e como as experiências por eles vivenciadas reverberaram e continuam reverberando em seus *saberesfazer*es docentes.

Considerando o exposto, Bolívar (2014) reflete que ao narrar uma vida não se resgata apenas o que foi aprendido ao longo do tempo, pois o próprio ato de narrar se transforma em um processo de aprendizado; isto é, contar histórias é uma forma de aprender enquanto se age. Desse modo, as histórias de vida não se resumem a um simples relato, pois representam uma versão elaborada da trajetória de alguém, pensada e refletida de forma dialética sob a ótica da formação. Nesse processo, a história é reescrita junto à pessoa que a viveu, revelando seu potencial de autoformação, já que narrar implica, ao mesmo tempo, refletir sobre as próprias experiências.

Sob esse ponto de vista, Souza e Meireles (2018) ressaltam que as narrativas das histórias de vida revelam a complexidade do viver humano, com suas decisões, intenções e valores que orientam cada trajetória. Para os autores, nesse movimento, quem narra assume um lugar de reflexão sobre si mesmo, expressando sentidos que são sempre construídos dentro das relações e do ambiente social em que está inserido.

Em vista disso, o enfoque nas histórias de vida possibilita aos formadores pensarem e refletirem sobre suas trajetórias profissionais sem dissociá-las de suas trajetórias pessoais, identificando as ações que foram formativas e indutoras dos seus processos de desenvolvimento profissional. Logo, investir no desvelar das histórias de vida é colocar a pessoa do professor no centro do debate, permitindo que a sua voz seja ecoada e suas experiências sejam por ele mesmo refletidas. Daí reside o caráter formativo desse processo, pois:

Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus



pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (Tardif, 2000, p. 15).

Por isso, ao narrarem suas experiências na Educação Superior, esses formadores realizam um exercício que é, ao mesmo tempo, reflexivo e pedagógico de pensar sua (auto)formação e como tais experiências influenciam suas práticas profissionais, revelando os diferentes sujeitos, objetos e lugares que desempenharam algum papel em seus processos de desenvolvimento profissional. Dessa forma, narrar a experiência representa pensar uma aprendizagem a partir daquilo que foi vivenciado, tendo em vista que as experiências só geram um aprendizado quando são pensadas e refletidas (Shulman, 1996).

Em suma, o processo narrativo promove uma reelaboração do que foi experienciado junto com o sujeito que o viveu, demonstrando sua natureza formativa à medida que ele compartilha e, ao mesmo tempo, reflete sobre suas vivências. O pessoal e o biográfico são, dessa forma, elementos fundantes do sujeito profissional, os quais também revelam o social e político de um determinado contexto (Goodson, 2019). Reside aí a justificativa da adoção das histórias de vida nos estudos sobre docência na Educação Superior, conforme a experiência descrita a seguir.

3 Aspectos metodológicos da pesquisa

O artigo adotou a abordagem qualitativa da pesquisa em Educação por entender que é a partir dela que se revela “o professor como pessoa, como profissional, como construtor de inteligibilidade, como ser reflexivo, como alguém que pensa, decide, se angustia” (Ghedin; Franco, 2011, p. 61). Caracteriza-se como uma pesquisa narrativa por possibilitar conhecer e compreender a experiência humana na Educação, entendendo, a partir de Clandinin e Connelly (2011, p. 49), que a “experiência acontece narrativamente. Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, experiência educacional deveria ser estudada narrativamente”.

As narrativas facilitam a identificação de pontos de intersecção entre as trajetórias individuais e os fatores sociais, considerando diferentes elementos contextuais (Souza, 2006). Essa abordagem induz a reconstrução de significados das experiências passadas, já que as memórias, ao serem revisitadas no tempo presente, funcionam como ferramentas para expandir o repertório experiencial dos sujeitos e estimular processos de ressignificação na vida pessoal, profissional e/ou educacional (Josso, 2004).

Para a geração das histórias de vida utilizou-se o método (auto)biográfico por atribuir um valor heurístico e hermenêutico às narrativas, permitindo uma reinvenção pessoal em direção ao empoderamento e à formação (Passeggi, 2020). Conforme Nóvoa (2014, p. 153), essa forma de gerar os dados se integra ao “movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ [...]”, pois “[...] ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’”. Não se trata, portanto, apenas de aprender, mas de fazer uma reflexão sobre o que foi aprendido para dar significado às experiências.

Para narrarem suas histórias de vida na docência universitária foram convidados⁵ quatro experientes professores-pesquisadores das duas primeiras gerações⁶ da Educação Química brasileira vinculados a universidades federais das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. O Norte não foi considerado, pois somente a partir da 3ª geração passou a ter educadores químicos em suas universidades. A escolha por esses formadores deu-se pelas suas contribuições ao desenvolvimento da Educação Química brasileira, reverberando diretamente na formação de professores de Química no país, seja mediante suas práticas formativas nas universidades em que trabalham ou pelas pesquisas que produzem e ressoam no fazer docente dessa comunidade científica.

Estudar as histórias de vida desses experientes formadores constitui “um mecanismo de valorização das memórias dos docentes, representando uma condição geracional que pode inspirar outros professores” (Cunha; Oliveira, 2019, p. 2), valorizando as suas experiências e servindo como fonte de inspiração para outros estudos sobre a docência universitária. O Quadro 1, a seguir, apresenta esses educadores químicos, os quais autorizaram divulgar os seus verdadeiros nomes mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressalta-se que a pesquisa foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG, sob o parecer

⁵ A escolha deu-se a partir da elaboração de uma lista com potenciais participantes das duas primeiras gerações da Educação Química brasileira, validada por um educador químico da primeira geração, considerando os seguintes critérios: ter doutorado, possuir vínculo ativo com a universidade em que trabalha, ser professor-orientador de pós-graduação *stricto sensu* e ser responsável por disciplinas relacionadas à Educação Química na graduação ou pós-graduação, além de aceitar participar da pesquisa de forma voluntária.

⁶ Com base em Schnetzler (2012), a primeira geração corresponde aos professores-pesquisadores que fundaram a área da Educação Química brasileira entre 1980 e 1990, enquanto a segunda geração abrange os educadores químicos formados pelos membros da primeira geração, cuja formação passou a acontecer essencialmente dentro do país no final da década de 1990 e no início dos anos 2000. A terceira geração abrange o período de meados dos anos 2000 até 2010. Atualmente, a Educação Química brasileira encontra-se na sua quarta geração.

de número 5.501.295 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 59245422.3.0000.5149.

Quadro 1: Educadores químicos que participaram da pesquisa

Eduardo Fleury Mortimer	Márlon Herbert Flora Barbosa Soares	Maria do Carmo Galiazzi	Edilson Fortuna de Moradillo
• Professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). • 67 anos⁷. • Técnico, bacharel e licenciado em Química. • Mestre e doutor em Educação.	• Professor titular da Universidade Federal de Goiás (UFG). • 49 anos. • Licenciado em Química. • Mestre e doutor em Química.	• Professora titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). • 65 anos. • Bacharela e licenciada em Química. • Mestra e doutora em Educação.	• Professor titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA). • 64 anos. • Técnico, bacharel e licenciado em Química. • Doutor em Ensino, Filosofia e História da Ciência.
1ª geração da Educação Química	2ª geração da Educação Química		

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2025).

Foram realizadas entrevistas narrativas com cada professor, em formato virtual e gravadas em áudio e vídeo por meio do aplicativo *Google Meet*, as quais foram transcritas, textualizadas e devolvidas aos professores para que pudessem validar os materiais textuais gerados. Um roteiro foi elaborado previamente contendo sete perguntas e o seu uso não tinha a intenção de enrijecer as narrativas dos participantes, mas sim alinhá-las ao que estava sendo estudado, guiando os formadores em seus processos de reflexão sobre o que vivenciaram.

O roteiro contemplou temas como inserção na docência universitária, contribuições para a Licenciatura em Química, as reformas educacionais do passado e do presente, além de reflexões sobre os contextos políticos recentes e os desafios da Educação Química no Brasil. As perguntas, de caráter aberto, visaram favorecer a emergência de narrativas significativas e reflexivas. Quando necessário, outros questionamentos foram feitos ao longo das entrevistas em busca de uma melhor explicação de suas respostas, mas sem podar a liberdade que tinham para narrar suas histórias de vida.

Delory-Momberger (2012) destaca que a finalidade da entrevista narrativa não é produzir um monólogo do narrador nem simplesmente escutar uma história estática, mas ouvir a sua narrativa em toda a sua singularidade, que é atravessada por diversos

⁷ As idades apresentadas no Quadro 1 fazem referência à época em que os dados foram gerados (novembro e dezembro de 2022).

elementos que vão dando sentido a ela, resultando no *devoir biográfico* como produto da interação entre o narrador e o pesquisador. Para a autora,

[...] o que a entrevista de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é justamente a configuração singular dos fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular (Delory-Momberger, 2012, p. 526).

A análise dos dados desenvolvida neste artigo fundamenta-se em uma abordagem hermenêutica, orientada pela seleção dos eventos existenciais que os próprios professores optam por narrar. Tais eventos são (re)significados no e pelo ato narrativo, evidenciando um movimento interpretativo que confere sentidos às experiências vividas e às formas de (re)existência mobilizadas por quem narra (Souza; Meireles, 2018).

4 Resultados e discussão

As histórias de vida não são apenas um relato, mas uma interpretação de uma jornada experiencial que está sendo examinada e ponderada de maneira dialética no contexto educacional. Seu uso na pesquisa em Educação tem crescido desde os anos de 1970 devido ao seu potencial teórico, metodológico, epistemológico e formativo para explorar as experiências presentes na memória do sujeito, permitindo que ele se compreenda por meio de uma análise de sua própria trajetória. Estudos pautados nas histórias de vida dos professores, seja como um método investigativo ou como um dispositivo formativo, têm procurado identificar os diferentes fatores que influenciam o ingresso na carreira docente, sendo examinadas tanto as experiências dentro das instituições educacionais quanto aquelas que ocorrem fora delas para melhor compreender as motivações que orientam a escolha pela docência.

Conforme Goodson (2017), no passado as narrativas tendiam a abordar eventos de grande escala na história, mas na atualidade predominam narrativas de menor escala, especialmente focadas nos relatos pessoais das vidas individuais. O autor ressalta a importância de reconhecer que essas narrativas menores são entrelaçadas com o contexto social específico em que ocorrem. Portanto, ao investigar as narrativas de menor escala é essencial não perder de vista o contexto social que as molda, pois ele desempenha um papel fundamental na compreensão e na análise dessas narrativas. Por essa razão, “ao estudarmos a aprendizagem, tal qual qualquer outra prática social, precisamos assimilar uma compreensão do contexto, tanto histórico quanto social, em que ela ocorre” (Goodson, 2017, p. 34).

A tese que deu origem a este artigo se valeu das histórias de vida para investigar a trajetória acadêmico-profissional de experientes educadores químicos brasileiros, a fim de compreender como eles têm atuado nos movimentos em defesa da qualidade dos cursos de Licenciatura em Química, especialmente frente às recentes reformas educacionais desde 2016 (Silva, 2023). Nessa perspectiva, ao serem analisadas de forma reflexiva, as histórias de vida ofereceram um conhecimento baseado na experiência e promoveram uma compreensão mais aprofundada sobre o exercício da docência universitária, resultando em uma sabedoria construída a partir da própria vivência daqueles que a contemplam. Para Bondía (2002, p. 27), o saber dessa experiência pode ser definido como:

[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento.

A escolha por investigar as histórias de vida de formadores do campo da Educação Química e não dos outros campos da Química residiu no fato de que são esses os formadores que, tradicionalmente, têm discutido os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem da Química nos diferentes níveis do sistema educacional, dentre os quais estão as recentes reformas educacionais brasileiras que impactam, direta e negativamente, a Educação Básica e os cursos de formação de professores. Esses sujeitos, que são históricos e sociais, possuem experiências muito particulares com a formação de professores de Química no país. Por isso, explorar suas histórias de vida é uma oportunidade para revelar os diversos fatores sociais, políticos, culturais, econômicos, educacionais, dentre outros, que moldaram seus percursos profissionais e contribuíram para que se constituíssem quem são no presente.

Concorda-se que “é mediante os processos de biografização que a pessoa que narra pode compreender os universos simbólicos que cerceiam uma interpretação política e crítica dos processos libertadores e emancipadores” (Passeggi, 2016, p. 311). Em vista disso, desconsiderar o conhecimento adquirido ao longo de vastas e sólidas experiências dos formadores na formação de novos professores de Química nas universidades públicas brasileiras seria “subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural e, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista” (Freire, 2020, p. 91).



Nessa perspectiva, os professores compartilharam as influências que os motivaram a seguir a graduação em Química, assim como suas percepções sobre o ensino e a formação de professores antes, durante e após a conclusão do curso. Importa destacar que esta pesquisa não se configurou como uma imersão biográfica em sua totalidade, pois os formadores apresentaram, por escolha própria, narrativas de suas histórias de vida somente a partir de um determinado período da adolescência relacionado à escolha pela graduação em Química, não evocando suas trajetórias desde a infância, por exemplo.

As narrativas dos quatro professores que participaram desta pesquisa revelam trajetórias distintas, mas convergentes em um ponto essencial: a necessidade de transformar a docência em Química para além da simples transmissão de conteúdos, tornando-a um processo reflexivo e comprometido com a realidade socioeducacional dos estudantes. “Sendo uma sequência singular, não podemos esperar que a narrativa seja linear, obedecendo uma ordem cronológica” (Amaral; Souza, 2024, p. 4). Por isso, cada um, à sua maneira, construiu um percurso que mescla experiências pessoais, acadêmicas e políticas, reverberando em suas práticas pedagógicas e na forma como defendem a formação de professores, conforme descrito nos parágrafos a seguir.

A história de vida do professor Eduardo revelou que o início da sua trajetória na Química ocorreu por meio de um curso técnico, que lhe proporcionou uma excelente base do conhecimento químico e gerou grandes expectativas para o ingresso na graduação na mesma área. No entanto, ao ingressar na universidade, percebeu que o ensino ministrado pelos seus professores era excessivamente técnico e distante da realidade socioeducacional, o que o levou a buscar novas formas de ensinar e aprender.

As estratégias de subversão oriundas de sua prática profissional, sobretudo envolvendo a pesquisa e a interação com seus pares da Educação Química no Brasil e no exterior, foram essenciais para o fortalecimento desse campo científico no país, contribuindo para a valorização da licenciatura e para a aproximação da universidade com a escola. O professor Eduardo defende que a formação de professores precisa ir além da simples acumulação de conteúdos científicos e enfatiza a necessidade de um ensino crítico e contextualizado. Sua passagem por uma Faculdade de Educação, diferentemente de muitos colegas que trabalham em Institutos de Química, lhe permitiu desenvolver uma visão mais ampla sobre ensinar e aprender Química, contribuindo para a formação de professores com uma abordagem mais reflexiva.

O professor Márlon, por sua vez, tem uma trajetória marcada pela autenticidade e pelo entusiasmo com o ensino de Química. Inspirado por uma professora que inovava nas



aulas de Química no Ensino Médio, desde cedo compreendeu que a Química poderia ser ensinada de maneira envolvente e interativa. Esse olhar o levou a pesquisar o uso de jogos e atividades lúdicas na formação de professores, tornando-se uma importante referência nessa área no Brasil. Entendendo que a docência exige criatividade e dinamismo, ele busca incorporar essas características em seus *saberesfazeres*. Sua atuação, junto com seus pares igualmente educadores químicos, ressaltando a importância do coletivo, foi fundamental para levar as didáticas específicas para dentro do Instituto de Química em que trabalha, aproximando o ensino de Química das necessidades formativas dos estudantes.

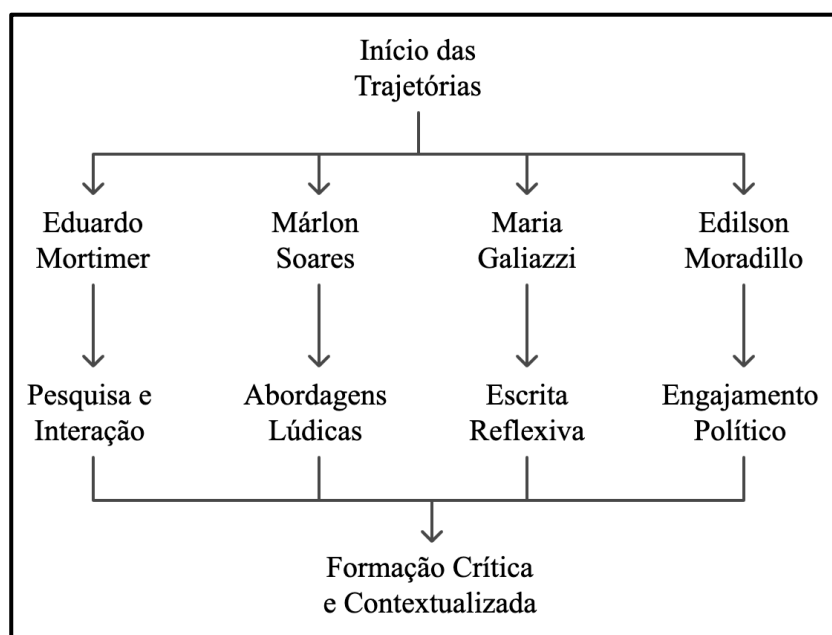
A trajetória da professora Maria também foi construída a partir de transformações e descobertas. Inicialmente, não pretendia seguir a carreira docente, tendo optado pelo bacharelado em Química. No entanto, sua experiência na indústria química, marcada por desafios e dificuldades, especialmente em um ambiente predominantemente masculino, a levou a repensar sua escolha. Ao migrar para a licenciatura, encontrou na docência um espaço de realização e passou a se envolver profundamente com a formação de professores. Seus *saberesfazeres* valorizam a escrita reflexiva e a construção coletiva do conhecimento, defendendo que a interação entre universidade e escola é essencial para a formação docente. Os programas de iniciação à docência tornaram-se centrais em seu trabalho, proporcionando aos licenciandos a imersão na realidade escolar, promovendo um aprendizado a partir de dentro da própria profissão docente, conforme defendido por Nóvoa (2012). Mais recentemente, suas pesquisas têm explorado a relação entre Química e Estética, em uma abordagem hermenêutica e histórica para o ensino da disciplina.

O professor Edilson construiu sua trajetória marcada pelo ativismo e pelo engajamento nos movimentos sociais, buscando incorporar essas dimensões em seus *saberesfazeres*. Seu ingresso na Química ocorreu por meio de um curso técnico, o que o levou a fazer o bacharelado, dedicando-se, inicialmente, à Química Analítica e Catálise. No entanto, sua atuação nos movimentos sindicais e sua visão crítica sobre a educação o levaram a compreender que a formação docente não pode estar dissociada das condições concretas dos estudantes e das escolas. Para ele, ensinar Química significa, antes de tudo, formar cidadãos críticos e conscientes, defendendo que a formação docente deve ter um caráter coletivo e transformador. O seu ativismo, aliado à sua formação acadêmica, lhe tornou uma figura central na defesa da educação pública, também junto aos seus pares, pois compreende que a luta que tem travado em defesa da formação de professores é coletiva. A sua trajetória destaca que cursos de formação de professores devem se

aproximar das realidades concretas dos professores e estudantes, rejeitando modelos de ensino desconectados do contexto social.

As trajetórias desses quatro professores revelam que a docência em Química é um campo em constante movimento, cujas experiências pessoais, educacionais e profissionais se entrelaçam, produzindo novos significados e desafios. Conforme sintetizado na Figura 1, o professor Eduardo enfatiza a necessidade de pesquisa e interação entre universidade e escola; O professor Márlon defende abordagens lúdicas e inovadoras para tornar o ensino mais atrativo; A professora Maria valoriza a escrita reflexiva e a formação colaborativa, destacando a importância de programas de iniciação à docência; e o professor Edilson traz um olhar político e crítico, concebendo a educação como ferramenta de transformação social.

Figura 1: Contribuições dos formadores para/com a formação de professores de Química



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2025).

Uma vez que as narrativas representam uma possibilidade formativa por meio do ato de narrar a si mesmo (Souza, 2006), ao refletirem sobre suas trajetórias, os professores reiteram a necessidade de um ensino de Química que vá além da técnica e do conteúdo, promovendo uma formação docente que esteja em sintonia com as demandas sociais, políticas e culturais da educação. Suas histórias de vida evidenciam que a docência não é apenas uma escolha profissional, mas um processo contínuo de construção identitária que se fortalece na prática, na reflexão e no compromisso com a transformação da realidade educacional. Os professores se valeram do conhecimento adquirido em suas formações

iniciais em Química para cultivar uma abordagem crítica no ensino à medida que se tornaram educadores químicos e formadores de novos professores em universidades públicas brasileiras.

Nenhum dos educadores químicos desejou, inicialmente, ingressar na Licenciatura em Química, pois o objetivo era obter a formação no bacharelado e trabalhar na indústria e/ou na pesquisa nas áreas clássicas da Química. Na época de suas formações o ingresso na graduação era único e só a partir da segunda metade do curso era feita a opção para se formar como bacharel ou como licenciado, mas apenas o professor Márlon optou por ter somente a licenciatura, influenciado pelas possibilidades de empregabilidade na época. Os demais formadores concluíram primeiro o bacharelado e só depois obtiveram a licenciatura, o que aconteceu em diferentes momentos de suas vidas. Respectivamente, os professores Eduardo, Maria e Edilson se licenciaram em um, em quatro e em vinte e oito anos após concluírem o bacharelado.

Uma vez inseridos na docência universitária, os formadores foram ampliando os seus *saberes-fazer*s, constituindo-se professores-pesquisadores enquanto realizavam seus cursos de mestrado e doutorado e iam se firmando na Educação Química, pois “a necessidade de construir a profissionalidade docente quando profissionais assumem o magistério superior faz com que se instalem iniciativas pessoais e institucionais nessa direção” (Cunha, 2009, p. 1), cada um à sua maneira e no seu tempo.

Embora o professor Edilson tenha sido o único a resistir à formação *stricto sensu* quando ingressou na docência universitária, realizando os seus estudos de doutorado somente quase três décadas depois desse feito, não se pode deixar de considerar que essa formação é fundamental para o aprimoramento das atividades desenvolvidas pelos formadores, uma vez que ela “se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes. A formação busca a melhoria dos conhecimentos profissionais, suas habilidades e atitudes na gestão da docência em uma instituição educativa” (Veiga, 2014, p. 330).

Antes do ingresso na docência universitária, os formadores ministraram aulas na Educação Básica nas redes pública ou privada, com exceção do professor Edilson, que saiu da graduação diretamente para a docência universitária. Essa experiência ensinou nos formadores, em alguma medida, um olhar reflexivo sobre o ensino de Química e sobre a docência ao longo de suas trajetórias como formadores, pensando nos erros e nos acertos que cometeram no início de suas carreiras, fazendo jus à finalidade das narrativas de

“trazer vivências e memórias cheias de significados, que possuem o entrecruzamento de tempos, espaços e visões” (Rosa; Ramos, 2008, p. 573).

A inserção profissional desses formadores na docência universitária foi marcada por dilemas, desafios, descobertas e pela necessidade de ampliação de suas formações acadêmicas devido à complexidade da docência universitária, conforme disposto no Quadro 2.

Quadro 2: Dilemas, desafios e descobertas presentes na migração para a docência universitária evidenciados nas narrativas dos formadores

Eduardo Fleury Mortimer	Márlon Herbert Flora Barbosa Soares	Maria do Carmo Galiazzi	Edilson Fortuna de Moradillo
• Experiências frustrantes com os professores do bacharelado. • Estima com a formação pedagógica e com os professores da Faculdade de Educação.	• Possibilidade de ascensão social e econômica. • Vontade de inovar na Educação Química.	• Matrimônio. • Maternidade. • O trabalho em uma indústria predominantemente masculina. • Sobrecarga de aulas nas Engenharias.	• Continuação da formação técnica de nível médio, agora na Educação Superior. • Ampliação do ativismo junto aos movimentos sociais.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2025).

A síntese apresentada no Quadro 2 revela que as experiências frustrantes com os professores do bacharelado e a estima com a formação pedagógica e com os professores da Faculdade de Educação (Professor Eduardo); a possibilidade de ascensão socioeconômica e a vontade de inovar na Educação Química (Professor Márlon); o matrimônio, a maternidade, o trabalho em uma indústria predominantemente masculina e a sobrecarga de aulas nas Engenharias (Professora Maria); e a continuação da formação técnica de nível médio, agora na Educação Superior articulada ao ativismo junto aos movimentos sociais (Professor Edilson), fizeram parte da constituição e do desenvolvimento profissional docente desses formadores.

As narrativas sobre a aprendizagem da docência revelam as marcas do curso da vida de cada pessoa, as quais ressoam nos processos de desenvolvimento profissional docente, aqui entendido, sob a ótica das narrativas reflexivas,

[...] como um processo de construção de saberes, experiências e conhecimentos tecidos no cotidiano da prática pedagógica e do trabalho docente, articulando-se com outras instâncias e contextos, que se relacionam com a profissão docente, produzidos ou que chegam na vida do(a) professor(a) em múltiplas interfaces e que se voltam para o cotidiano experiencial (Morais; Bragança, 2025, p. 11).

As histórias de vida de todos os formadores comunicam uma forte preocupação com uma docência socialmente comprometida com as diferentes realidades nas quais os



seus estudantes serão inseridos profissionalmente para ensinar Química, especialmente diante das reformas curriculares das quais vivenciaram ao longo de suas trajetórias. Defende, portanto, que o licenciado, além de dominar os conhecimentos específicos da Química, deve apropriar-se de outros saberes fundamentais à constituição de sua identidade profissional como professor da área.

Estes formadores têm gestado contribuições significativas para a melhoria do ensino de Química no país mediante suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, vistas como estratégias de subversão contra o *habitus* bacharelizante que insiste em ser mantido vivo nas licenciaturas pelos agentes dos demais campos clássicos da Química e que não dialogam com as questões educacionais. Ademais, as narrativas revelam o discurso político que se materializa no trabalho cotidiano dos quatro formadores, opondo-se à desestruturação da docência mediante as reformas e políticas educacionais neoliberais presentes nos diferentes governos do país nas últimas décadas.

Os eventos com a comunidade acadêmica e os projetos de extensão que os formadores desenvolveram e/ou participaram foram acontecimentos citados por todos eles como importantes para suas práticas pedagógicas e suas constituições profissionais, permitindo que os seus processos de desenvolvimento profissional fluíssem para além da formação inicial e continuada que haviam realizado. Essas ações exprimem as estratégias de subversão contra o *habitus* químico e se mostram como espaço-tempo de socialização de conhecimentos com a própria comunidade de Educação Química e de professores em geral, tal como defendido por Schnetzler (2012). De igual maneira, suas histórias de vida exprimem “a dimensão da formação, uma vez que estas revelam elementos identitários na construção de saberes e fazeres da docência, que são fundamentais para a revisão e a elaboração de novos processos formativos” (Dias, 2008, p. 89).

Diante do exposto, o trabalho com as histórias de vida nesta pesquisa permitiu que os formadores narrassem suas trajetórias e as marcas produzidas por elas, que resultaram em suas constituições profissionais na Educação Superior, o que vai ao encontro do pensamento de Tardif (2014, p. 107), quando anuncia que entre os professores “sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. Nesse sentido, as histórias de vida apresentadas permitem responder às questões do tipo: “como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E porquê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” (Nóvoa, 2013, p. 16).



Em termos gerais, as histórias de vida não são apenas uma história, mas uma versão da história de uma vida que está sendo pensada e refletida dialeticamente na perspectiva de formação. Essa ação oportunizou uma reescrita da história juntamente com o indivíduo que a vivenciou, revelando-se o seu caráter de autoformação à medida que os formadores foram narrando e, concomitantemente, refletindo sobre o que viveram, manifestando-se como um potencial analítico-reflexivo nas investigações sobre a docência universitária na Educação Química.

5 Considerações finais

Ao longo deste artigo buscou-se apresentar e analisar as histórias de vida e os aprendizados da docência universitária de experientes educadores químicos brasileiros. Devido às limitações de espaço neste artigo, assim como à densidade da tese que o originou, optou-se por não inserir trechos das narrativas dos formadores de forma literal, pois, originalmente, essas narrativas resultaram em mais de uma centena de páginas de análises na tese.

A investigação sobre a docência universitária no campo da Educação Química, por meio da abordagem (auto)biográfica, revelou-se não apenas metodologicamente inovadora diante de sua escassez na literatura da área, mas também formativa. Ao narrar suas trajetórias, os formadores mobilizaram memórias e experiências que permitiram compreender, de modo situado e contextualizado, os percursos trilhados como professores universitários. As reflexões compartilhadas evidenciaram, ainda, como as políticas públicas e as reformas educacionais impactaram seus processos formativos e suas práticas docentes, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior.

As trajetórias desveladas demonstram que a constituição dos formadores de professores ultrapassa os limites da formação inicial e continuada. Trata-se de um processo complexo, atravessado por múltiplas dimensões (pessoais, institucionais, políticas e epistemológicas) que se entrelaçam e se transformam ao longo do tempo. Esses formadores, hoje reconhecidos como experientes e notáveis professores-pesquisadores da área da Educação Química brasileira, forjaram suas identidades profissionais a partir de experiências formadoras diversas, muitas vezes marcadas por desafios, resistências e reinvenções.

Assim, as histórias de vida apresentadas reafirmam a relevância de abordagens qualitativas e sensíveis que valorizem os sujeitos e seus contextos de trabalho. Ao



reconhecer o valor formativo da narrativa, esta pesquisa convida à ampliação do olhar sobre os processos de desenvolvimento profissional docente, defendendo que a escuta das experiências de vida dos professores formadores é essencial para repensar políticas de formação, currículos e práticas institucionais mais comprometidas com a complexidade da docência universitária.

Por fim, acredita-se que este trabalho contribua para o fortalecimento de uma agenda de pesquisa que articule biografia, docência e formação, especialmente no campo da Educação Química, e inspire outras investigações que valorizem os saberes da experiência como fundamento da profissionalização docente.

Referências

- ALMEIDA, M. I. **A formação do professor no Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- AMARAL, E. K.; SOUZA, E. C. Adoecimento e silêncio: sentidos do não dizer em pesquisas narrativas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, p. 1-17, 2024.
- AZEVEDO, M. A. R. **Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BOLÍVAR, A. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 19, n. 62, p. 711-734, 2014.
- BONARDO, J. C. **Desenvolvimento profissional e relatos de vida de professores de Química: um estudo de caso múltiplo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRITO, A. S. **Identidade e formação docente: memórias e narrativas de egressos/as da 1ª turma de Licenciatura em Química de uma universidade pública do agreste sergipano**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.
- CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, 2013.



CUNHA, M. I. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. p. 59-81.

CUNHA, M. I.; OLIVEIRA, M. M. F. Desenvolvimento profissional docente: o que ensinam os professores eméritos? **InterEspaço**, Grajaú, v. 5, n. 18, p. 1-17, 2019.

CUNHA, M. I. Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-12.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

DIAS, C. M. S. As memórias e a arte de lembrar: sou professora porque... **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 87-96, 2008.

FERRAZ, V. G. L. **A formação para a docência no Ensino Superior**: espaços de compartilhamento de experiências entre professores e pós-graduandos na Pós-Graduação em Química da UFJF. 2021. Tese (Doutorado em Química) - Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

FREIRE, L. I. F. **Indícios da ação formativa dos formadores de professores de Química na prática de ensino de seus licenciandos**. 2015. Tese (Doutorado interinstitucional em Ensino de Ciências) - Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOODSON, I. A ascensão da narrativa de vida. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. (org.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 25-47.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAGO, L. Y. **A concepção de docência no Instituto de Química da Universidade de São Paulo**: professor ou pesquisador? 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

LEITE, L. R. **Metamorfoses do ser-professor de Química**: entre a vida, a formação e o trabalho. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química**: professores/pesquisadores. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.



MASSENA, E. P. **A história do currículo da Licenciatura em Química da UFRJ: tensões, contradições e desafios dos formadores de professores (1993-2005)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MORAIS, J. S.; BRAGANÇA, I. F. S. Aprendizagem profissional da docência em narrativas reflexivas de *pesquisaformação*. **Debates em Educação**, Maceió, v. 17, n. 39, p. 1-18, 2025.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 143-175.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, 2012.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

PASSEGGI, M. C. Abordagens narrativas na pesquisa educacional Brasileira. **Paradigma**, Maracay, v. 41, p. 57-79, 2020.

PASSEGGI, M. C. A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora. **Coisas de Gênero**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 302-314, 2016.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.

PRIMON, C. S. F. **Fatores que influenciam a formação do docente para o Ensino Superior em Química**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

QUADROS, A. L. **Aulas no Ensino Superior: uma visão sobre professores de disciplinas científicas na Licenciatura em Química da UFMG**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

QUADROS, A. L.; MORTIMER, E. F. A atuação de professores de Ensino Superior: investigando dois professores bem avaliados pelos estudantes. **Química Nova**, São Paulo, v. 39, n. 5, p. 634-640, 2016.

QUIMENTÃO, F. **Entre narrativas e histórias de vida: a docência em Química**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

RIBEIRO, A. T. **Histórias de vida e formação de professores de Química**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 565-575, 2008.

SÁ, C. S. S.; SANTOS, W. L. P. Constituição de identidades em um curso de licenciatura em Química. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 315-338, 2017.



SANTANA, M. P. **Narrativas que transformam**: a influência da abordagem metodológica de história de vida de professores na construção da identidade de licenciandos em Química. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

SCHNETZLER, R. P. Minhas trilhas de aprendizagem como educadora química. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (org.). **Ensino das Ciências como compromisso científico e social**: os caminhos que percorremos. São Paulo: Cortez, 2012. p. 91-112.

SCHNETZLER, R. P.; SOUZA, T. A. O desenvolvimento da pesquisa em educação e o seu reconhecimento no campo científico da química. **Educação Química em Ponto de Vista**, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 1, p. 1-29, 2018.

SHULMAN, L. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (org.). **The case for education**: contemporary approaches for using case methods. Boston: Allyn & Bacon, 1996. p. 197-217.

SILVA, F. C. A. **Desvios bacharelizantes e atuação em interníveis**: um diálogo com formadores de professores de Química do IF. 2022. Tese (Doutorado em Química) - Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

SILVA, F. C. A.; MESQUITA, N. A. S. A constituição do subcampo da formação de professores de química e as estratégias de subversão para o seu reconhecimento no campo científico da Química. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85997, 2022.

SILVA, R. M. G. **Constituição de professores universitários de disciplinas sobre Ensino de Química**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Constituição de professores universitários de disciplinas sobre ensino de Química. **Química Nova**, São Paulo, v. 28, n. 6, p. 1123-1133, 2005.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Processos de desenvolvimento profissional docente: interações e mediações significativas na (re)construção da prática docente no ensino superior de química. **Educação Química em Ponto de Vista**, Foz do Iguaçu, v. 1, p. 1-18, 2017.

SILVA, W. D. A.; GOMES, S. S. Químicos bacharéis que formam professores na Licenciatura em Química: saberes, práticas e concepções docentes. **Revista Cocar**, Belém, v. 18, n. 36, p. 1-21, 2023.

SILVA, W. D. A. **Histórias de vida e desenvolvimento profissional docente de formadores na Licenciatura em Química**: feitos, lutas e perspectivas no contexto das reformas educacionais. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

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

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 5-24, 2000.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

Recebido em: 31 de janeiro de 2025

Aceito em: 26 de junho de 2025