ISSN: 2178-079X

REVISTA
Cadernos de Educação
FaE | PPGE | UFPel

DOSSIÊ | Narrativas (Auto)Biográficas em Processos Formativos

Estrelas, palavras e sonhos: o memorial de formação na constituição da identidade docente

Stars, words, and dreams: the formation memorial in the constitution of teacher identity

Estrellas, palabras y sueños: el memorial de formación en la constitución de la identidad docente

Idelvandre Vilas Boas Santana Santos
Luciana Haddad Ferreira

RESUMO

O artigo discute a escrita narrativa como prática formativa, compreendida como um exercício que atualiza memórias, revisita trajetórias e possibilita compreender as relações entre o vivido e o experienciado na profissão docente. Para tanto, elegemos como estratégia metodológica o estudo interpretativo do memorial de formação de uma das autoras, tomado como fonte documental e como registro de memória. Da leitura do memorial emergem metáforas: estrelas, palavras e sonhos, que simbolizam esperança, linguagem e utopia. Esses elementos orientam a compreensão do processo de constituição da identidade docente, marcado por atravessamentos próprios do nosso tempo. Dialogamos com referenciais teóricos do campo da narrativa e da formação de professores, a partir dos quais evidenciamos que narrar é um movimento, no qual a experiência se reinventa e se transforma em objeto de conhecimento, inscrita em dimensões sociais, culturais e históricas que constituem a história de vida. Da imersão no memorial e na literatura estudada, emergem lições: a escrita narrativa ultrapassa a dimensão individual e se configura como prática estética, ética, poética e política: estética, ao mobilizar afetos e sentidos; ética, ao reafirmar princípios constitutivos da humanidade; poética, ao organizar experiências em forma literária; e política, ao inscrever a experiência de professoras da educação básica na produção acadêmica. Concluímos que a escrita narrativa amplia a consciência sobre o vivido, legitima saberes docentes e reafirma a formação como processo coletivo e inacabado.

Palavras-chave: escrita narrativa; formação de professores; identidade docente; memorial de formação.

ABSTRACT

The article discusses narrative writing as a formative practice, understood as an exercise that updates memories, revisits trajectories, and makes it possible to understand the relations between lived experiences and professional practice in teaching. As a methodological strategy, we adopted the interpretative study of the formation memorial of one of the authors, taken as a documentary source and a record of memory. From the reading of the memorial, metaphors emerge - stars, words, and dreams that symbolize hope, language, and utopia. These elements guide the understanding of the process of constituting teacher identity, marked by crossings and tensions of our time. We draw on theoretical references from the field of narrative and teacher education, which highlight narrating as a movement in which experience is reinvented and transformed into an object of knowledge, inscribed in social, cultural, and historical dimensions that constitute life history. From immersion in the memorial and the studied literature, lessons emerge: narrative writing transcends the individual dimension and is configured as an aesthetic, ethical, poetic, and political practice: aesthetic, by mobilizing affections and meanings; ethical, by reaffirming constitutive principles of humanity; poetic, by organizing experiences in literary form; and political, by inscribing the experience of basic education teachers into academic production. We conclude that narrative writing broadens awareness of lived experiences, legitimizes teachers' knowledge, and reaffirms education as a collective and unfinished process.

Keywords: narrative writing; teacher education; teacher identity; formation memorial.

RESUMEN

El artículo discute la escritura narrativa como práctica formativa, entendida como un ejercicio que actualiza memorias, revisita trayectorias y posibilita comprender las relaciones entre lo vivido y lo experimentado en la profesión docente. Como estrategia metodológica, adoptamos el estudio interpretativo del memorial de formación de una de las autoras, considerado fuente documental y registro de memoria. De la lectura del memorial emergen metáforas: estrellas, palabras y sueños, que simbolizan esperanza, lenguaje y utopía. Estos elementos orientan la comprensión del proceso de constitución de la identidad docente, marcado por atravesamientos y tensiones propias de nuestro tiempo. Dialogamos con referentes teóricos del campo de la narrativa y de la formación de profesores, a partir de los cuales evidenciamos que narrar es un movimiento en el cual la experiencia se reinventa y se transforma en objeto de conocimiento, inscrita en dimensiones sociales, culturales e históricas que constituyen la historia de vida. De la inmersión en el memorial y en la literatura estudiada emergen lecciones: la escritura narrativa trasciende la dimensión individual y se configura como práctica estética, ética, poética y política: estética, al movilizar afectos y sentidos; ética, al reafirmar principios constitutivos de la humanidad; poética, al organizar experiencias en forma literaria; y política, al inscribir la experiencia de maestras de la educación básica en la producción académica. Concluimos que la escritura narrativa amplía la conciencia sobre lo vivido, legitima saberes docentes y reafirma la formación como un proceso colectivo e inacabado.

Palabras clave: escritura narrativa; formación docente; identidad docente; memorial de formación

Introdução

A escrita deste artigo se realiza a quatro mãos. Entrecruzamos aqui as lembranças da primeira autora, registradas em seu memorial de formação, com reflexões que dele emergem e nos convidam ao debate sobre a constituição da identidade profissional docente e o papel deste tipo de escrita na formação de professores. Tomamos emprestadas suas histórias de vida e formação, reconhecendo que estas nos trazem a perspectiva de uma realidade compartilhada com muitas outras profissionais, que, assim como ela, vivenciam um cotidiano atravessado por tensões, dificuldades, enfrentamentos, encontros e possibilidades próprias do nosso tempo e lugar.

Nosso objetivo é demonstrar que a escrita narrativa, ao atualizar memórias e revisitar trajetórias, torna-se um exercício formativo para quem escreve, mas também um convite ao pesquisador e à comunidade que lê: nele se encontram pistas, sinais e ensinamentos que permitem reconsiderar o que entendemos por formação e prática docente. Assim, tomar um memorial de formação como objeto de estudo ultrapassa o interesse por uma experiência individual. Como uma janela aberta para uma realidade que não vivemos diretamente, o memorial de uma professora nos oferece elementos para pensar a docência em sua complexidade. Ao acompanharmos sua narrativa, podemos entrever marcas de um tempo histórico, de encontros e de políticas que atravessam a profissão, abrindo possibilidades de novas compreensões e diálogo com questões do nosso tempo.

Como estratégia metodológica, tomamos o memorial de formação de uma das autoras como fonte documental e registro de memória. Da leitura dessa escrita emergem tópicos que orientam a produção de compreensões, elaboradas em diálogo com referenciais do campo das narrativas e da formação de professores. Esse movimento nos permite propor paradas reflexivas a partir dos atravessamentos, diálogos, dificuldades e sonhos que se revelam não apenas como relatos de experiências singulares, mas como uma complexa produção de sentidos a partir do vivido, uma elaboração que nos convida ao debate. Desse modo, compreendemos o memorial de formação como espaço de atualização da memória, de elaboração das experiências vividas e de construção de sentidos sobre ser professora em nosso tempo.

O quadro conceitual ancora-se nas contribuições de autoras e autores que abordam os memoriais de formação e a constituição da identidade docente em diálogo com abordagens críticas sobre a profissão e com os contornos das políticas educacionais. Passeggi (2011) define o memorial de formação como um gênero de escrita autobiográfica e acadêmica que se configura como fonte de investigação das representações da condição docente, com forte potencial formativo ao possibilitar ao professor refletir de modo ético e estético sobre sua trajetória profissional. Abrahão (2023) entende as histórias de vida como narrativas que tornam visíveis os elementos que constituem a identidade e a experiência docente, entrelaçando memória e narrativa do sujeito em relação ao contexto social mais amplo. Em trabalhos anteriores (Santos, 2023, 2020; 2022), defendemos a narrativa como dispositivo formativo: uma escrita que mobiliza sentidos estéticos e compartilhados, um recurso de produção de conhecimento educacional. Esse princípio é também defendido por Prado (2013), que compreende a escrita narrativa como uma forma de relatar trajetórias formativas que mobiliza sentidos individuais e coletivos, possibilitando a produção de saberes partilhados em formação docente.

Por que contar as memórias de uma professora?

Há mais de duas décadas a escrita de memoriais consolidou-se no Brasil como prática recorrente na formação de professores, especialmente a partir dos anos 2000, quando diferentes programas de pós-graduação e redes de pesquisa passaram a incorporá-la como dispositivo pedagógico e metodológico (Passeggi, 2011; 2016). Nesse período, multiplicaram-se investigações que apontam o memorial de formação como espaço fecundo de reflexão sobre a trajetória docente e de elaboração da identidade profissional (Silva et al, 2016; Prado; Soligo, 2007).

O que propomos neste texto é entrelaçar, de forma original, dois movimentos já reconhecidos: a escrita memorialística como prática formativa e a reflexão acadêmica sobre essa prática. Ao contar as memórias de uma professora, não nos restringimos ao relato de experiências singulares; buscamos, em sincronia, produzir conhecimento junto dela. Ou seja, a narrativa é tomada ao mesmo tempo como história vivida e como campo de reflexão

teórico-metodológica — na esteira da concepção de pesquisa-formação defendida por Bragança e Santana (2020), em que a vida narrada se torna também lugar de produção de conhecimento sistematizado.

O compromisso que assumimos neste artigo não se restringe ao campo acadêmico: ele reverbera diretamente na comunidade da educação básica. Ao narrar memórias de formação, o fazemos em diálogo colaborativo entre professoras que atuam no chão da escola e pesquisadoras que se dedicam à investigação universitária. Esse movimento é fundamental para estreitar os vínculos entre universidade e escola, rompendo com hierarquias históricas que desvalorizam a palavra docente. Como defendem Prado e Soligo (2007), a escrita memorialística legitima os saberes produzidos na prática profissional, transformando-os em patrimônio coletivo. Assim, ao insistirmos que as palavras das professoras sejam ouvidas e lidas com o devido reconhecimento, afirmamos que sua contribuição é fundamental para o campo da educação, pois são elas que nos oferecem, pela narrativa de suas trajetórias, caminhos para repensar a formação docente e as práticas escolares cotidianas.

As memórias e as palavras: ensinamentos de um memorial

Apresentamos aqui excertos do memorial de formação de uma das autoras, escrito no decorrer de seu trajeto formativo na pós-graduação. Trata-se de uma escrita que atualiza lembranças e sentimentos, revelando aprendizagens e sentidos produzidos na relação com os outros e com a própria história. A seguir, compartilhamos os excertos selecionados para estudo neste texto, nos quais a professora reflete sobre aspectos associados à construção de sua identidade docente e sobre seu próprio percurso formativo.

> Este memorial de formação é o registro de um percurso - inacabado - do que vivi ou deixei de viver, do que senti ou deixei de sentir, do que sonhei ou deixei de sonhar e do que busquei intensamente ou com pouca intensidade. É sobretudo a escrita de uma vida que tem sido vivida com o outro, as muitas pessoas que me constituíram e que me marcam diariamente com os encontros e palavras trocadas. Sim, as palavras. Elas são especialmente apreciadas por mim, esta criação humana tão definidora do nosso pensar e agir, orientadora das nossas concepções e criações. Palavras grafadas, sussurradas,

> contadas, escritas. As que aqui escrevo chamo de minhas, mesmo tendo sido emprestadas, cada uma delas, de um repertório humano que todos os dias se refaz criativamente, há tanto tempo. São minhas porque quando assim combinadas, nessa diferente forma em meu texto, expressam meu pensar e sentir e me possibilitam a existência para aquele que me lê, mesmo à distância (Santos, 2023 s/p).

O entendimento que a professora tem acerca do papel das palavras nos remete ao pensamento bakhtiniano, para quem todo enunciado é marcado pela presença do outro e só tem sentido no processo dialógico. Ao afirmar que as palavras que escreve são suas, ainda que emprestadas de um repertório humano compartilhado, a autora do memorial evidencia aquilo que Volochinov (2013) concebe como caráter ideológico da linguagem: o signo verbal não é propriedade individual, pois é sempre social, constituído historicamente nas interações. Nesse gesto, a professora faz da escrita não apenas registro, mas ato de criação: ao mesmo tempo, dá forma ao seu pensamento e torna sua existência reconhecível por quem a lê.

Vigotski (2003; 2009) nos ajuda a compreender esse processo ao destacar que a linguagem não é simples instrumento de comunicação: é meio constitutivo da consciência. É pela palavra que o pensamento se organiza e se transforma em experiência compartilhável. Assim, quando a professora reconhece que sua existência se atualiza para o outro pela palavra escrita, ela manifesta, em ato, o princípio vigotskiano de que a constituição do eu depende do encontro com o outro.

Nesse sentido, a escrita memorialística, como aponta Prado (2013), também se torna espaço de ampliação da consciência, lugar em que a narradora se desloca exotopicamente e passa a enxergar a si mesma de fora, ampliando a compreensão sobre sua própria trajetória. A palavra consciente, aqui, é gesto ético e estético (Bakhtin, 2011) que possibilita afirmar-se como sujeito de experiência e de conhecimento.

A professora segue na escrita de suas palavras, e nos conta:

> Quando adolescente, no interior da Bahia, na cidade de Jequié, gostava de passar parte da noite sentada na calçada de casa para observar as estrelas. Às vezes, as observava da janela. Entre milhares de estrelas, algumas destacavam-se pelo brilho e tamanho. Observá-las me encantava. O fascinante brilho das estrelas levava meus pensamentos a lugares distantes e

despertava reflexões. Houve um tempo em que eu acreditava ser possível alcançá-las: elas estavam logo ali, era só erguer a cabeça e olhar! Depois compreendi o paradoxo. Estrelas tão distantes, seu brilho tão perto. Observar as estrelas me impulsionava a sonhar, a imaginar, a realizar meus sonhos, mesmo quando pareciam impossíveis.

Durante o dia, a escola, as tarefas domésticas e as brincadeiras no quintal de casa tomavam todo o meu tempo. Entre subir em árvores para pegar frutas, balançar na rede e brincar de escolinha, esta última era a minha diversão preferida. No quintal, a parede de casa era lousa, o pedaço de gesso era giz, e os amigos e irmãos eram os estudantes. E mesmo sem as estrelas sob minha cabeça, eu sonhava. Imaginava-me professora. Enquanto esse dia não chegava, brincava de escolinha ali mesmo, ao ar livre, à sombra fresca de casa e das árvores frutíferas do quintal.

Os anos passaram e eu percebia chegar muito rapidamente à vida adulta. Já não me restava muito tempo para contemplar as estrelas. Conheci meu marido quando estava no último ano do curso de Magistério no Instituto de Educação, em minha cidade natal. Um pouco depois de começarmos o namoro, ele precisou mudar-se para Campinas, no estado de São Paulo. Minha mãe também se mudou, mas para a cidade de Mauá. Ela saiu em busca de oportunidades de trabalho e acesso a melhores condições de vida, pois as coisas ficaram muito difíceis em nossa terra natal. Continuei em Jequié apenas até concluir o Magistério, pois era um sonho ser professora e eu não queria desistir da minha formação. Eu era muito jovem e, ao mesmo tempo, muito madura. Após terminar os estudos, mudei-me também para São Paulo, morei um tempo com minha mãe e logo me casei, vindo para Campinas, cidade onde resido até os dias de hoje.

Anos mais tarde, visitei o Museu da Língua Portuguesa. Lá eu vi a exposição A Hora da Estrela, em homenagem a Clarice Lispector[1], em celebração aos 30 anos de seu falecimento e primeiro aniversário do museu. Ao entrar em uma sala com várias gavetas que iam até o teto, eu tinha que olhar para cima, como quando olhava as estrelas na adolescência. Aquele foi um momento mágico, pois eu havia deixado de olhar para o céu desde que me mudara, afinal nenhum céu era tão límpido e estrelado como o de Jequié. O centro urbano não me reservava a contemplação de um céu aberto, mas me trazia a possibilidade de finalmente tocar as estrelas, por meio da linguagem artística. Abrir as gavetas era como encontrar joias. As joias da Clarice! Tesouros que contavam sua história e nos fascinavam com tanto brilho e valor. Algumas gavetas só podiam ser alcançadas com uso de escada. Que encantador alcançar estrelas usando

[1] LISPECTOR, Clarice. A Hora da Estrela. Exposição Museu da Língua Portuguesa. Disponível em: http://museudalinguaportuguesa.org.br/memoria/exposicoes-temporarias/a-hora-da-estrela-clarice-lispector/ Acesso em 31 jul. 2025.

> escadas! Este momento no Museu foi vivenciado com minha filha, que na época tinha 11 anos. Foi uma experiência ímpar (Santos, 2023 s/p).

Deparamo-nos aqui com uma memória tecida por afetos, marcada pelo trânsito entre o sertão nordestino e o centro urbano do sudeste, que se torna experiência constitutiva da identidade da professora. Como defende Passeggi (2011; 2016), narrar a própria história é um exercício que possibilita um olhar retrospectivo, interpretativo e de contemplação àquilo que já foi vivido. Por isso, são outros e novos os significados acessados e os sentidos elaborados a partir do que se narra em um memorial. As lembranças individuais se entrelaçam às marcas históricas e culturais de um tempo coletivo, o que percebemos ao notar que a narradora revisita sua infância e juventude, selecionando aquelas vivências que devem ser contadas para que possamos compreender não apenas como se tornou uma professora, mas sobretudo quais os sentidos foram sendo construídos ao longo do tempo, para a docência. Deparamo-nos assim com uma formação que emerge da condição social, de gênero e classe.

Nas palavras da professora, a pertença a uma família nordestina e a migração para o sudeste aparecem como marcas de uma experiência coletiva de mobilidade social, comum a tantas famílias brasileiras que buscaram melhores condições de vida fora de sua terra natal. Essa trajetória é atravessada pelo amadurecimento precoce das mulheres, convocadas desde cedo a assumir responsabilidades familiares e a gerir a própria vida, aspecto que a narradora explicita ao afirmar ter sido muito jovem e, ao mesmo tempo, muito madura. Nesse percurso, o ingresso na docência surge quase como caminho natural, revelando tanto o peso das expectativas sociais que por muito tempo associaram a docência a uma vocação feminina, quanto a potência formativa que essa escolha representa, já que o curso de Magistério se constituía como uma das únicas vias de profissionalização e reconhecimento social possíveis às mulheres. Além disso, a narrativa evidencia a centralidade da família como suporte, mas também como ausência, marcada pela migração da mãe em busca de trabalho; o casamento ainda na juventude, que se entrelaça à continuidade da formação; e a experiência dos deslocamentos territoriais e simbólicos, que ampliam os horizontes da professora e inscrevem novas dimensões em sua identidade pessoal e profissional.

A despeito das marcas que nos levam a reconhecer na trajetória desta professora um caminho árduo e de escolhas difíceis, ela escolhe fazê-lo por meio de uma escrita poética, que articula a contemplação do céu estrelado de Jequié à experiência estética vivida no Museu da Língua Portuguesa. Essa transposição da contemplação da natureza para o encontro com a arte revela, como lembra Bakhtin (2011), a dimensão estética da linguagem, capaz de dar forma e sentido ao vivido. A metáfora das estrelas, inalcançáveis na infância, mas tocadas simbolicamente no espaço artístico da metrópole, atualiza a potência do sonho como elemento formativo. O sonho aqui se constitui como horizonte de vida, projetando possibilidades de realização mesmo diante de condições adversas. Neste sentido, lembramo-nos dos ensinamentos de Paulo Freire (1992), quando este nos ensina que a utopia é indispensável à educação, pois sustenta a esperança e a coragem para enfrentar desigualdades e lutar por uma sociedade mais justa. De sua lembrança tão particular de um céu estrelado avistado da janela de casa, a narrativa da professora nos traz um ensinamento precioso: que a docência se alimenta do ato de sonhar e de projetar futuros possíveis, tornando-se um gesto ético-político que articula memória, arte e formação.

Em outro momento, ela narra sobre suas primeiras relações de trabalho:

> Trabalhei em uma loja de móveis até um mês antes de me casar. Depois, fui assistente em escritórios de advocacia e turismo, também em uma loja de ferramentas. Fui vendedora de produtos por catálogo, e trabalhei no teleatendimento em uma companhia telefônica. Foi quando percebi o quanto havia me distanciado do sonho de ser professora. Então, tomei uma decisão: fazer o curso de Pedagogia.
>
> Minha filha já tinha cinco anos quando voltei a estudar. Foi muito difícil conciliar maternidade, família, universidade e trabalho. Neste período, tive o apoio e auxílio de meu marido e de minha mãe.
>
> Seis meses após ingressar na Pedagogia, deixei o trabalho administrativo e iniciei como professora substituta na rede estadual paulista, me efetivando após a conclusão do curso. Eu desenvolvia projetos com estudantes que tinham dificuldades de aprendizagem e dificuldades no processo de alfabetização. Eu não me sentia preparada para lidar com as particularidades demandadas por aquelas crianças, por isso sempre refletia buscando novas formas e possibilidades de avanços para esses estudantes, de forma que se sentissem capazes de aprender. Foi um período de grande sobrecarga e de responsabilidades

> assumidas sem o devido preparo. Eu iniciava a carreira sem ter finalizado a graduação, sem um cargo efetivo, sem um apoio institucional (Santos, 2023 s/p).

Este trecho do memorial revela uma etapa da vida da professora em que a distância entre sonho e realidade se explicitou de forma dolorosa. O trabalho em diferentes setores do comércio e do serviço administrativo mostra como, muitas vezes, o projeto de ser professora é adiado ou interrompido pela necessidade econômica. Contudo, a decisão de retomar a formação em Pedagogia, mesmo em meio a tantas responsabilidades familiares e profissionais, mostra como a narrativa se torna também testemunho da resistência e da persistência. O que aparece com força aqui é a consciência de que a docência não é apenas uma escolha individual, mas um percurso constantemente atravessado por condições sociais e materiais. Assim, o memorial não só atualiza a memória pessoal, mas também convoca o leitor a refletir sobre as contradições históricas que configuram a formação e o trabalho docente no Brasil.

São retratados, na escrita da professora, aspectos fundamentais da docência no Brasil contemporâneo. Em primeiro lugar, ela evidencia a precarização da profissão docente, marcada por baixa remuneração e instabilidade, que a aproxima em termos salariais de funções no comércio e em setores administrativos, embora dela se exijam estudo permanente, qualificação contínua, planejamento e avaliação, exigências próprias de uma profissão intelectual. Em segundo lugar, vemos o papel essencial da rede familiar no apoio às mulheres que desejam estudar e se desenvolver profissionalmente: sem o suporte de sua mãe e de seu marido, a continuidade da formação e o ingresso na docência teriam sido ainda mais difíceis. Por fim, destaca-se a inserção precoce das estudantes de Pedagogia no campo de atuação, muitas vezes chamadas a assumir, ainda em formação inicial, funções desafiadoras como o acompanhamento de crianças em processo de alfabetização e com dificuldades de aprendizagem. Isso evidencia um quadro histórico em que o ingresso no magistério ocorre frequentemente de forma improvisada, atribuindo às jovens professoras a tarefa de cobrir lacunas estruturais da escola pública, sem o devido preparo e apoio institucional.

A escrita memorialística, nesse trecho, cumpre a função de revisitar o passado com a densidade crítica que só a experiência do presente possibilita. A professora traz em suas palavras a compreensão deste adensamento e encontro de temporalidades quando escreve, em outra parte de seu memorial: “Ao ler novamente esta narrativa, percebo o quanto minhas experiências de vida são constitutivas da profissional que me tornei e da profissional que ainda serei”. Ao relatar sua inserção imatura e solitária no mundo do trabalho docente, a professora deixa de romantizar sua dedicação incansável e reconhece o peso da solidão e do despreparo enfrentados. Esse olhar retrospectivo, carregado de criticidade, evidencia o potencial da narrativa como recurso literário-formativo: permite que a autora reinterprete sua própria história não apenas como esforço individual, mas como parte de um contexto social que a empurrou para desafios desproporcionais. Aqui se conecta o conceito de esperança crítica de Paulo Freire (1992), segundo o qual sonhar não significa negar a dureza da realidade, mas assumir uma postura que, mesmo diante da precariedade, insiste em projetar futuro, lutar por ele e recriar caminhos. A memória escrita, portanto, transforma o despreparo em consciência ampliada sobre o que significa formar-se professora em um país que insiste em negligenciar aqueles que educam.

Retomando a força das palavras em suas memórias, a professora segue dividindo suas lembranças:

> Ir à escola era para mim um momento muito esperado. Minha infância foi marcada pela possibilidade de ir à escola, o que deveria ser comum a todas as crianças, mas ainda nos dias atuais é negado a muitas. Eu iniciei minha trajetória escolar ainda pequena, na então pré-escola, pois o acesso a uma instituição de ensino não foi um problema na pequena Jequié. O ambiente era muito acolhedor, tenho lembrança de uma relação afetuosa com os adultos e, especialmente, lembro-me dos livros. Todos os dias líamos livros e gibis, ou ao menos imitávamos o movimento de fazê-lo, mesmo que ainda não soubéssemos como ler.
>
> Das várias memórias de leitura, algumas marcaram muito a minha infância. Lembro-me de meus pais lendo para mim e meus irmãos, na sala de nossa casa. Éramos ainda bem pequenos. A cada dia escolhiam uma história bíblica, e depois de conversarmos sobre ela, cantávamos uma música, acompanhando a letra no hinário. Meu pai também escrevia e lia poemas para nós. As leituras, cânticos e declamações em família eram momentos agradáveis.

> Meus irmãos e eu (a única filha mulher) aprendemos a escrever poesias, como fazia meu pai. E gostávamos de surpreender a mamãe. Às vezes nos reuníamos no quarto sussurrando bem baixinho, para um ensaio improvisado e na sequência entrávamos na sala, onde meus pais geralmente estavam descansando. Com expressão de quem faz algo com seriedade, nos enfileirávamos e fazíamos a leitura do poema, nossa criação. Outras vezes líamos coisas que achávamos bonitas, mas que não foram inventadas por nós. Era uma brincadeira séria, um fazer que nos envolvia por completo e nos divertia (Santos, 2023 s/p).

Nestes excertos, a professora nos mostra como a escolarização inicial e, sobretudo, a vivência familiar em torno da leitura e da escrita foram decisivas em sua formação. Não se trata apenas de lembrar da escola ou da alfabetização, mas de ressaltar a centralidade da palavra como eixo estruturante da vida cotidiana, presente na escola, nos cultos, na música, na poesia e nas brincadeiras infantis. O que aparece aqui é o entrelaçamento de dimensões afetivas, estéticas e cognitivas: ler, ouvir histórias e criar poemas não eram atividades isoladas, mas práticas que se davam em comunidade e com intensidade lúdica, configurando o que Bakhtin (2011) chamaria de arquitetônica da vida: a inseparabilidade entre forma, sentido e valor na experiência humana. Esse conjunto de memórias confirma como a docência futura foi sendo preparada também por um universo cultural que validou a importância da palavra e do gesto de narrar.

As memórias narradas evidenciam a consciência de que o acesso à escola foi decisivo para seu percurso formativo. Ao reconhecer que ir à escola era para ela uma possibilidade, mas que, no contexto brasileiro, ainda é uma experiência negada a muitos, a professora situa sua narrativa no campo das desigualdades históricas e sociais que estruturam o direito à educação no país. Vemos também que o prazer da leitura não é natural ou inato, pois vai sendo socialmente construído em um ambiente culturalmente organizado. Como defende Vigotski (2018), é o meio que organiza as condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; no caso da narradora, o meio familiar e escolar favoreceram a constituição de memórias afetivas em torno da leitura, que se prolongaram em sua relação positiva com os livros e com o estudo em outras etapas da vida. A narrativa sugere ainda a transmissão

cultural da oralidade (nas histórias bíblicas e nos cânticos), que remete às tradições de famílias populares brasileiras e a ludicidade das brincadeiras sérias, que revela a potência da imaginação infantil e a centralidade da estética como caminho de aprendizagem. Ao se enfileirarem para declamar poemas, as crianças não apenas brincavam, mas ensaiavam modos de existir no mundo, experimentando a autoria e o reconhecimento.

A relação que vai sendo construída com a escrita e a leitura, nos mostra um modo de se relacionar com as pessoas e com a realidade. Como já defendemos em estudo anterior (Ferreira; Aragão; Pucci, 2022), a educação estética possibilita articular sensibilidade, experiência e formação, reconhecendo na arte e na palavra recursos formativos que produzem novos modos de compreender e agir no mundo. A professora expressa tal percepção ao escrever em seguida, em seu memorial:

> O contexto formativo de minha infância em família favoreceu o desenvolvimento de um olhar sensível e estético para a vida cotidiana. Em diferentes contextos a arte se fez presente em minha formação e eu era convidada a perceber o valor disso. Experiências constantes de rodas de leitura e escrita, apresentações teatrais e ensaios coletivos de cânticos, no coral da igreja. Essas e outras experiências vividas me constituem pessoal e profissionalmente, reverberando nas escolhas que faço e na professora que escolho me tornar diariamente (Santos, 2023 s/p).

Percebemos, assim, que o memorial revela como a leitura e a escrita foram experiências simultaneamente estéticas e éticas: ao mesmo tempo que encantavam, também criavam vínculos, convidando ao diálogo e à partilha. Paulo Freire (2016) lembra que antes mesmo de ler a palavra, os sujeitos já leem o mundo. Como aponta Passeggi (2011), ao escrever, o sujeito (re)pensa seu próprio processo de formação, descobre possibilidades e limites do narrar e se torna pesquisador de si, elaborando sentidos a partir da própria vida e dos saberes que mobiliza. E é nesse gesto que a narradora ressignifica suas memórias, mostrando que ler e escrever são práticas constitutivas de sua forma de estar no mundo e de projetar horizontes. Assim, a narrativa não apenas atualiza lembranças pessoais, mas revela a potência formativa da palavra como mediação entre estética, ética e compromisso social, como ela também expressa no trecho a seguir:

> Estreei então como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede estadual paulista, onde atuei por sete anos. Durante este período, por três anos, concomitantemente, atuei também como professora, na Educação Infantil na rede municipal de Indaiatuba. Desde então, há mais de vinte anos estudo e pesquiso sempre refletindo sobre minha prática pedagógica. Na busca pelo entendimento de como eles poderiam aprender mais, e de como poderiam aprender melhor, eu observava e perguntava coisas às próprias crianças. Colocava-me com curiosidade e hoje percebo o quanto eu fui aprendendo com aquela minha atitude. Eles me sinalizavam o tempo todo o que já conheciam e sabiam, seus interesses e afetos, seus estranhamentos e dificuldades. Eram muitas as pistas do caminho a ser trilhado, e eu me mantinha atenta a elas.
>
> Ouvir o que os estudantes tinham a dizer era muito importante para mim. E nesta escuta atenta propus alguns trabalhos e projetos considerados diferentes no decorrer de minha carreira como professora. Consegui, nesta parceria e por meio das reflexões embasadas nos estudos e leituras, tirar da sala de aula elementos importantes para refletir sobre minha própria prática e planejar conforme as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Adotei a prática do registro sistemático das minhas reflexões sobre o cotidiano com as crianças, para não perder as pistas que eles me ofereciam, e para melhor organizar o que eu planejava. Percebi ser necessário olhar os estudantes de forma sensível para ver além da classe social que ocupam, sendo necessário criar vínculos, estabelecer confiança. Vejo o quanto é importante nos mobilizarmos em prol dos estudantes que, vindo da classe trabalhadora, precisam de apoio para vencer os obstáculos impostos pela sociedade e pelas circunstâncias da vida vivida (Santos, 2023 s/p).

Este excerto aponta para a construção de uma docência ancorada na escuta e na curiosidade investigativa da professora em relação às crianças. Não se trata apenas de descrever a prática pedagógica, mas de evidenciar uma postura ética e epistêmica que considera o estudante como sujeito de saber. Como defende Passeggi (2011), a escrita narrativa possibilita ressignificar a experiência vivida, transformando memórias individuais em reflexão formativa. Ao narrar suas primeiras práticas, a professora reconhece que há um caráter formativo na observação atenta do que as crianças expressavam. Essa atitude aproxima-se do que Freire (1996) chamou de curiosidade epistemológica, pois a prática pedagógica se transforma em pesquisa do cotidiano escolar. Assim, a formação docente é mostrada como processo dinâmico, que se reinventa no diálogo entre memória, conhecimento e ação pedagógica.

A professora narra uma relação horizontal com os estudantes, marcada pela escuta. Esse gesto remete à pedagogia freireana, para quem o professor não pode se colocar como detentor do saber, mas precisa reconhecer no estudante um interlocutor e coautor do processo educativo (Freire, 1996). Ainda, ao se sensibilizar com as dificuldades das crianças, comuns aos filhos da classe trabalhadora, a professora percebe que a aprendizagem só pode ser compreendida à luz das condições históricas e sociais que marcam suas vidas. Neste sentido, concordamos com Vigotski (2018), quando este ressalta o papel do meio no desenvolvimento infantil. Afinal, a escola não pode ser pensada dissociada do contexto cultural e social em que as crianças estão inseridas.

No memorial, a escrita aparece como exercício de deslocamento temporal: ao recordar seus primeiros anos de docência, a professora revisita não apenas os desafios enfrentados, mas também os modos como esses desafios se tornaram matéria de reflexão e aprendizado. A escrita, aqui, não é apenas registro, mas dispositivo que possibilita acompanhar a própria transformação, de uma professora insegura e sobrecarregada para uma profissional que compreende, retrospectivamente, os sentidos de sua prática. Como indica Passeggi (2016), narrar é revisitar-se, elaborando a experiência em chave formativa. Nesse gesto, a autora não romantiza suas primeiras iniciativas, mas as inscreve como parte de um processo maior de constituição profissional. Ao mesmo tempo, essa operação narrativa evidencia a função ética da escrita: ela cria condições para reconhecer as crianças como sujeitos de direito e para afirmar a necessidade de vínculos e confiança na relação pedagógica.

Nas narrativas abaixo, a professora desloca o olhar dos aprendizados com seus alunos para contar como se viu na condição de quem aprende e ensina com as demais professoras:

> Outros aprendizados também vieram das minhas parcerias com outras professoras. As reflexões realizadas nos momentos de formação e planejamento pedagógico me levavam a pensar constantemente sobre minha prática pedagógica, que era posta à prova quando eu estava com os estudantes em sala de aula. Eu gostava muito desses momentos coletivos e me via representada na figura da coordenadora, que fazia com que aqueles momentos fossem produtivos.
>
> Depois de atuar alguns anos como professora, aceitei o desafio de assumir a função de coordenadora pedagógica pela primeira

> vez, na rede estadual. Não foi uma decisão fácil, pois naquele momento a minha mudança de função não aconteceria via concurso público, mas sim por um processo seletivo interno no qual me envolvi inicialmente apenas para testar meus conhecimentos, sem a pretensão de ser considerada para a vaga. Eu estava feliz com a minha turma de primeiro ano do ensino fundamental, e precisei de alguns dias para refletir e dar a minha resposta quando soube que havia real possibilidade de mudar de função.
>
> Aprendi muito naquela experiência inicial como coordenadora, pois conheci outras coordenadoras e me aproximei de uma dimensão do trabalho pedagógico que até então era pouco compreendida por mim. Diferente de minha chegada na sala de aula, meu início como coordenadora foi um pouco mais cuidado, havia pessoas mais experientes para me acolher e iniciativas de suporte e formação que me traziam segurança para iniciar esta nova etapa. Das atribuições como coordenadora, eu amava especialmente os momentos em que atuava na formação continuada na escola, orientando o trabalho pedagógico do grupo de professoras (Santos, 2023 s/p).

Este trecho do memorial apresenta uma passagem fundamental da trajetória da professora: a transição da docência para a coordenação pedagógica. Ao narrar esse momento, ela narra como as decisões profissionais não são apenas escolhas individuais, mas também atravessadas por contextos institucionais, relações de reconhecimento e experiências de formação coletiva. Esse deslocamento de lugar na escola é descrito com ambivalência: entre a alegria de estar em sala de aula e a curiosidade de assumir novos desafios. Tal narrativa confirma o que Abrahão defende: as histórias de vida iluminam a complexidade da formação docente justamente porque articulam continuidades e rupturas, escolhas pessoais e condicionamentos sociais (Soares, Ferreira e Aguiar, 2024). A experiência é narrada como um deslocamento que não rompe com a docência, mas a reinscreve em outro lugar, confirmando que a identidade profissional docente é sempre processual e relacional. Além disso, ao narrar como foi acolhida por outras coordenadoras e por processos de formação inicial na função, a professora revela a importância de espaços institucionais que sustentem o trabalho da coordenação, reafirmando seu caráter pedagógico, como já destacam Placco, Almeida e Souza (2011).

Identificamos, ainda, aspectos relevantes para compreender a função da coordenação pedagógica. A professora ressalta os momentos de planejamento e estudo compartilhados como experiências decisivas de pertencimento e

identidade, revelando que a coordenação só cumpre plenamente sua função quando são garantidos espaços de reflexão coletiva e colaborativa (Domingues, 2014). Seu ingresso na função, realizado por meio de processo seletivo interno e não por concurso público, explicita uma fragilidade institucional que há muito tempo marca o cargo, frequentemente atravessado pela falta de identidade consolidada e pela lógica de reconversão docente, como já denunciaram Shiroma, Michels e Evangelista (2017). Diferente de sua chegada à sala de aula, marcada pela solidão e pelo despreparo, a entrada na coordenação é narrada como mais cuidadosa, mediada pelo acolhimento de colegas mais experientes. Esse dado confirma a análise de Fernandes (2023), segundo a qual o fortalecimento da coordenação depende do reconhecimento de sua natureza pedagógica e de investimentos em processos de formação crítica e situada, capazes de dar suporte real ao trabalho cotidiano da escola.

Os desafios e as potencialidades do trabalho formativo da professora coordenadora são trazidos a debate em outras passagens deste memorial. Dentre os registros, destaca-se a reflexão sobre os (re)começos:

> Desde o ano de 2013, tenho atuado como orientadora pedagógica na rede municipal de Campinas. Esta é uma função equivalente à da coordenação pedagógica, com nomenclatura diferente dada a forma como a rede se organiza. Para contar como tem sido este meu caminho como orientadora, faço uma parada para refletir primeiro sobre os começos. Vejo que nossa trajetória profissional não é linear, de modo que há um ponto de início, e um outro de chegada. Ser professora é também lidar com muitos começos. Passei pelo desafio de um começo quando ingressei como professora substituta, depois quando me efetivei nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Novamente me vi iniciando quando assumi a docência na Educação Infantil, assim como quando exerci pela primeira vez a função de coordenadora pedagógica. Nova estreia foi então vivida quando me efetivei no cargo de Orientadora Pedagógica. Em cada uma delas eu testei as relações, explorei parcerias e possíveis espaços, fui também testada, desafiada a me reinventar e a buscar conhecimento que subsidiasse o meu trabalho. Então, eu buscava estudar mais, aprender coisas novas. Continuava a aprender com a situação que surgia e na relação com os pares.
>
> Todos os começos foram difíceis em alguma medida, mas nenhum se compara ao meu ingresso no cargo de Orientadora Pedagógica. Nos três primeiros anos eu me sentia diariamente testada e parecia não haver confiança nas minhas conduções, o ambiente era inóspito e até a convivência em espaços comuns era muito prejudicada. Naquele momento eu entendi a falta que

> um coletivo faz, e só não cogitei o abandono da função porque havia encontrado, na universidade, um grupo que me propiciava o diálogo, a parceria e o acolhimento que eu ainda não conseguia construir na escola em que trabalhava. Esse grupo era o GRUPAD[2], na Faculdade de Educação da Unicamp. No grupo desenvolve-se um trabalho que consideramos verdadeiramente colaborativo, de escrita compartilhada e escuta das produções umas das outras. Além da realização frequente de encontros de estudo, da participação coletiva em eventos acadêmicos e científicos e da produção em conjunto de artigos e livros, também adotamos a prática de escrita de narrativas. Durante esse processo, percebemos a intensidade destas escritas em cada leitura em voz alta por seus autores (Santos, 2023 s/p).

As memórias narradas nos mostram que a docência é atravessada por múltiplos começos, e cada novo papel assumido - professora substituta, efetiva, na Educação Infantil, coordenadora e orientadora - foi vivido como desafio e reinvenção. A entrada na função de orientadora pedagógica, contudo, é narrada como o início mais difícil, marcado por desconfiança e isolamento. Nesse ponto, o texto revela a potência de outros coletivos, como o GRUPAD, que possibilitaram à narradora reconstruir sentidos e não abandonar a função. Como observamos em estudos anteriores (Santos; Gallo, 2017), a leitura compartilhada de narrativas pode tocar profundamente quem escreve e quem escuta, despertando memórias, emoções e vínculos, movimento que se confirma na experiência da professora ao reconhecer no grupo um espaço de acolhimento e reflexão.

Os excertos referentes a estas vivências evidenciam a ambiguidade que marca o trabalho da orientadora pedagógica (ou coordenadora pedagógica), frequentemente atravessada por disputas de poder e falta de clareza institucional. A narrativa mostra como a ausência de um coletivo dentro da escola fragilizou o início nessa função, mostrando que o trabalho de mediação pedagógica só ganha sentido quando sustentado pela parceria e pelo diálogo. Ao mesmo tempo, a inserção em outros coletivos revela o valor dos grupos colaborativos que, por meio da escrita narrativa, criam condições para um processo que favorece aprender sobre si e sobre o mundo, em diálogo entre histórias pessoais e histórias da escola e da comunidade. Assim, ao invés de

[2] GRUPAD: Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo. Para mais informações: https://gepec.fe.unicamp.br/grupos-de-estudo/grupad Acesso em: 31 ago. 2025.

isolamento, a professora experimenta a força de um espaço em que a produção de conhecimento se dá coletivamente, superando a lógica prescritiva que muitas vezes caracteriza as formações escolares. Ela segue narrando:

> O ingresso no Mestrado Acadêmico foi a realização de um sonho. Desde a finalização dos meus estudos em graduação eu já admirava o ambiente acadêmico e me sentia convidada a adentrar um pouco mais, sempre curiosa e desejosa por mais esta aproximação com o universo das palavras. Embora por muito tempo tenha parecido um sonho distante, eu acreditava e continuava perseguindo. Quando eu faço referência ao quanto estudava em diferentes momentos de minha trajetória profissional, refiro-me em boa parte do tempo às minhas iniciativas de aproximação com o ambiente universitário. É claro que por vezes meu estudo era solitário, mediado pelos livros ou recursos digitais. Mas a força do coletivo sempre se mostrou muito potente para mim e o envolvimento com o GRUPAD, bem como a convivência com colegas que realizavam pesquisa, me deixavam sempre esperançosa de que uma hora chegaria a minha vez. Ao ver este sonho se concretizar, a alegria foi tanta que estava em êxtase. Era uma estrela brilhante em minha trajetória, e eu me aventurava a buscá-la.
>
> Cursei disciplinas, escrevi e reescrevi várias vezes as mesmas ideias, coloquei minhas memórias em palavras, dialoguei com autores de outros tempos, outros lugares. Quanta riqueza, quantos encontros. Novos professores entraram para a galeria dos meus inesquecíveis, juntamente com a minha primeira professora da pré-escola. Assim como ela, eles me faziam querer ser mais, brilhar mais forte, me inspiraram. Estas experiências vividas nessa relação me fizeram pensar em meu processo de aprendizagem ao longo da carreira do Magistério, na relação com os estudos e pesquisas com a escola, refletindo e aprendendo narrativamente (Santos, 2023 s/p).

Já caminhando para o final da escrita de seu memorial, a professora narra sobre a realização de um sonho cultivado desde a graduação, o ingresso no mestrado. Essa conquista faz referência à importância da aproximação entre universidade e escola. Ao longo do memorial, a narradora mostra como seus estudos nunca foram desvinculados dos espaços e questões de seu cotidiano de trabalho. Nesse sentido, o mestrado representa não apenas uma etapa acadêmica, mas a continuidade de um processo de formação que articula experiência e teoria. A entrada de uma professora da rede pública de educação básica no mestrado não pode ser entendida apenas como conquista pessoal. Trata-se de ocupar um espaço historicamente restrito e afirmar que as

professoras da escola básica não apenas consomem, mas também produzem conhecimento. Prado e Soligo (2007) já defendiam que os educadores são autores de saberes que precisam ser legitimados no campo acadêmico. Da mesma forma, a narrativa da professora se inscreve como resistência contra a lógica que marginaliza a experiência da escola nas universidades.

O memorial é concluído evocando as relações de afeto que marcaram a trajetória da narradora. Desde a primeira professora da pré-escola até os docentes da pós-graduação, a autora mostra que a formação é atravessada por vínculos que inspiram e movem, pois são os encontros humanos que potencializam o desejo de aprender. Contudo, a inspiração e a afetividade não caminham sozinhas: elas se articulam com a mediação dos conceitos científicos, que, como destaca Vigotski (2009), possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a ampliação da consciência crítica. Para o autor, enquanto os conceitos cotidianos se enraízam na experiência imediata, os conceitos científicos abrem novas formas de compreender a realidade, organizando o pensamento em níveis mais complexos e favorecendo a tomada de posição diante das contradições sociais. Assim, a experiência de cursar o mestrado não significou apenas a ampliação de repertório acadêmico, mas a conquista de instrumentos intelectuais para pensar a docência em chave crítica e transformadora. Nessa perspectiva, os professores inesquecíveis que a narradora menciona cumprem uma dupla função: são figuras afetivas, que despertam a vontade de ser mais, e referências científicas, que introduzem as ferramentas conceituais necessárias para reorganizar o pensamento e ampliar a leitura de mundo. Abrahão lembra que as histórias de vida revelam a potência dos encontros com sujeitos significativos (Soares, Ferreira e Aguiar, 2024), que se tornam marcos de formação; contudo, à luz de Vigotski, esses encontros não são apenas emocionais, mas também epistêmicos, porque dão acesso a novas categorias de análise e interpretação da realidade.

Considerações finais

Se quisermos dar forma à trajetória aqui narrada, talvez possamos pensá-la como um céu noturno, onde estrelas, palavras e sonhos se entrelaçam. As estrelas, metáfora da esperança que guia e orienta, aparecem no memorial como

lembrança da infância e como horizonte a perseguir na vida adulta; são elas que, mesmo distantes, brilham e apontam caminhos. As palavras, sempre tão caras à narradora, representam o meio pelo qual esse brilho se traduz em memória e reflexão: são o espaço em que a experiência se atualiza, se transforma em história contada e recontada, permitindo que tanto a professora quanto seus leitores, possam compreender mais profundamente a formação e a prática docente. Já os sonhos, constantemente revisitados, revelam-se como motor da caminhada, alimentando o desejo de prosseguir, estudar, ensinar e transformar, mesmo em contextos adversos.

Nosso objetivo inicial era compreender a constituição da identidade profissional docente e o papel da escrita narrativa na formação de professores. Ao acompanhar o memorial, vimos que a escrita de si, quando partilhada, abre espaço para um exercício formativo que não se restringe a quem escreve, mas também convoca a comunidade acadêmica e escolar a refletir. Como lembram Clandinin e Connelly (2011), narrar implica viver, contar, reviver e recontar; nesse movimento, a experiência se reinventa e se torna objeto de conhecimento. É justamente nessa articulação que o memorial ganha sentido: mais do que relatar acontecimentos, ele revela como a professora interpreta e reinterpreta sua trajetória, em diálogo constante com as circunstâncias históricas e sociais que a constituem. É nesse gesto de “tornar-se outro em relação a si mesmo”, como afirma Bakhtin (2011, p.13), que se possibilita olhar a própria história com novos olhos e ampliar a consciência sobre o vivido. Assim, a escrita narrativa revela-se como prática estética e ética, poética e política: estética, porque mobiliza os afetos e se mostra formativa no que tange a apropriação de significados e a produção de sentidos para o que se vive. Ética, porque envolve a retomada de princípios e a consciência do que é inegociável porque característico de nossa humanidade. Poética porque organiza as experiências em forma literária, e política, porque inscreve a voz de professoras da educação básica no espaço da produção de conhecimento, rompendo silêncios e legitimando suas contribuições.

As estrelas, as palavras e os sonhos, portanto, são metáforas de uma docência que se constrói no horizonte do desejo, na materialidade da linguagem e na potência transformadora da utopia. Como um livro que se escreve todos os dias em diálogo com outros, a história da narradora nos convida a reconhecer

que a formação docente é sempre processo coletivo, em que cada encontro deixa marcas e abre novas possibilidades. Ao revisitar a trajetória de uma professora, aprendemos também sobre muitas outras: suas tensões, seus enfrentamentos e suas esperanças. E é nesse aprendizado coletivo que reafirmamos a relevância da escrita narrativa como prática formativa e como caminho para reconsiderar o que entendemos por formação e prática docente em nosso tempo.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente. **Linhas Críticas**. Brasília, v.29, p.1-21, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc29202347664 Acesso em 29 ago. 2025.

BAKHTIN, Mikail M. **Estética da Criação Verbal.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRAGANÇA, Inês F. S.; SANTANA, Rodrigo L. J. (org.). **Memoriais, pesquisaformação e modos outros de escrita acadêmica.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CLANDININ, D. Jean CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa:** experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU - Uberlândia: EDUFU, 2011.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Maria José S. **Neoliberalismo na educação paulista:** um retrato da coordenação pedagógica na rede pública de ensino. São Paulo: Mireveja, 2023.

FERREIRA, Luciana H. **Educação estética e formação docente:** narrativas, inspirações e conversas. Curitiba: Appris Editora, 2020.

FERREIRA, Luciana H.; ARAGÃO, Ana Maria F.; PUCCI, Renata H. P. Experiência e sensibilidade: contribuições da educação estética para a formação docente continuada**. Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.19, n.58, p.366-384, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210158. Acesso em 29 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação:** do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro, v.41, n.1, p.67-86, 2016. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267 Acesso em: 5 ago. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, v.34, n.2, 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8697. Acesso em: 5 ago. 2025.

PLACCO, Vera Maria N. S.; ALMEIDA, Laurinda R.; SOUZA, Vera Lucia T. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 7.ed. São Paulo: Loyola, 2011.

PRADO, Guilherme V. T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, v.4, n.10, p.149-165, 2013. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/537 .Acesso em: 30 ago. 2025.

PRADO, Guilherme V. T.; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram as histórias de formação. PRADO, Guilherme V. T. SOLIGO, Rosaura (org.). **Porque escrever é fazer história:** revelações, subversões, superações. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 47–62.

SANTOS, Idelvandre V. B. S. **Processos reflexivos na relação com outros:** orientação pedagógica e formação colaborativo-discursiva. 2023. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/18029. Acesso em: 09 fev. 2025.

SANTOS, Idelvandre V. B. S.; GALLO, Maria Irma C. **GRUPAD - BIÊNIO 2015-2017: Trajetória de um Grupo Colaborativo.** VIII SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA: Re-existir nas Pluralidades do Cotidiano. Campinas-SP: Galoá, 2017. Disponível em: https://proceedings.science/fala-outra-escola-2017/papers/grupad---bienio-2015-2017--trajetoria-de-um-grupo-colaborativo- Acesso em: 31 ago. 2020.

SHIROMA, Eneida O.; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria C. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan K. **Formação de professores no Brasil**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2017.

SILVA, Aline G. *et al.* **Memoriais de Formação:** Narrativa e autoria no processo formativo docente. São Gonçalo, RJ: UERJ/FFP, 2016.

SOARES, Neuzita P.; FERREIRA, Luciana H.; AGUIAR, Thiago B. Relações,

métodos, palavras: a pesquisa narrativa (auto)biográfica. **Revista Diálogo Educacional, Curitiba,** v.24, n.80, p.170-186, jan./mar.2024. Disponível em: https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.080.DS11 . Acesso em 29 ago. 2025.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: Papers, 2018.

VOLOCHÍNOV, Valentin. N. **A construção da Enunciação e Outros Ensaios.** Pedro & João Editores, 2013, p. 71–100.

Editor(a) responsável: Magda Floriana Damiani

Recebido em: 10/10/25
Aceito em: 08/09/26

Idelvandre Vilas Boas de Santana Santos

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2023). Orientadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Campinas; Formadora Estadual do LEEI - Região Sudeste / UNICAMP e membro do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (UNICAMP)

idelvandre@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/2209205017745699
https://orcid.org/0000-0001-9917-6361

Luciana Haddad Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2015). Bolsista Produtividade do CNPq. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Líder do Grupo de Pesquisa GentES - Escola, formação e políticas e vice-líder do Grupo de Pesquisa HiNaS: Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades.

haddad.nana@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/0247458923893398
https://orcid.org/0000-0002-8440-7347