

PROFESSORES INICIANTEs, MEMORIAIS DE FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES: QUE HISTÓRIA É ESSA?

**BEGINNING TEACHERS, TRAINING
MEMORIALS AND TEACHER KNOWLEDGE:
WHAT'S THIS ABOUT?**

**JULIA FERNANDES,
JULIAFERNANDES@ESTUDANTE.UF
SCAR.BR.**

**MARCIA REGINA ONOFRE,
MARCIAONOFRE@UFSCAR.BR.**

Resumo: Este artigo analisa de que modo a escrita de um memorial de formação pode favorecer a reflexão de uma professora em início de carreira sobre sua formação, sua prática e os saberes profissionais construídos ao longo de sua trajetória. O estudo deriva de uma pesquisa qualitativa desenvolvida na perspectiva da Investigação-Ação, articulada à metodologia narrativa (auto)biográfica e configurada como estudo de caso no âmbito de uma intervenção. Participou da pesquisa uma professora com formação em Letras e menos de cinco anos de atuação docente, identificada pelo pseudônimo Estrela. O memorial foi produzido ao longo de quatro meses, no primeiro semestre de 2026, a partir de uma proposta formativa organizada em eixos temáticos e acompanhada por reuniões e materiais de apoio. A análise evidencia que a constituição profissional da colaboradora se relaciona a experiências de escolarização, influências de professores, formação acadêmica, primeiras aulas, relações com estudantes e pares, produção e adaptação de materiais, condições de trabalho, autonomia e reflexão sobre a prática. Os resultados mostram que o memorial favoreceu a reconstrução interpretativa da trajetória, a explicitação de saberes experienciais e a identificação de potencialidades e aspectos a desenvolver. A participação da colaboradora também ampliou o percurso formativo ao introduzir a dimensão prospectiva do futuro da profissão. Conclui-se que o memorial pode atuar como dispositivo de investigação e formação, desde que inserido em condições de acompanhamento e diálogo, sem ser tomado como solução automática para os desafios da inserção profissional.

Palavras-chave: Estudo de caso. Identidade docente. Memoriais de formação. Professores iniciantes. Saberes docentes.

Abstract: This article analyzes how the writing of a training memorial can support a beginning teacher in reflecting on her education, practice, and professional knowledge developed throughout her trajectory. The study derives from qualitative research conducted from an Action Research perspective, articulated with narrative (auto)biographical methodology and designed as a case study within an intervention. The participant was a teacher with a degree in Languages and less than five years of teaching experience, identified by the pseudonym Estrela. The memorial was produced over four months, during the first semester of 2026, through a formative proposal organized into thematic axes and supported by meetings and educational materials. The analysis shows that the participant's professional constitution is related to schooling experiences, influential teachers, academic education, first teaching experiences, relationships with students and peers, production and adaptation of materials, working conditions, autonomy, and reflection on practice. The findings indicate that memorial writing supported an interpretive reconstruction of her trajectory, made experiential knowledge visible, and enabled the identification of strengths and aspects to be developed. The participant's contribution also expanded the formative process by introducing a prospective dimension concerning the future of the teaching profession. The study concludes that the memorial can function as an investigative and formative device when developed through conditions of support and dialogue, rather than being treated as an automatic solution to the challenges of professional insertion.

Keywords: Beginning teachers. Case study. Teacher identity. Teacher knowledge. Training memorials..

1 INTRODUÇÃO

O início da carreira docente constitui um período de intensas aprendizagens, descobertas, tensões e redefinições. A

passagem da condição de estudante para a posição de professora coloca o sujeito diante de situações que nem sempre podem ser antecipadas pela formação inicial e que exigem decisões situadas, negociação com pares, leitura das necessidades dos estudantes e reelaboração de práticas. Nesse período, as primeiras experiências podem produzir tanto sentimentos de insegurança quanto reconhecimento, pertencimento e desejo de permanência na profissão. Huberman (1995) caracteriza esse momento a partir da articulação entre sobrevivência e descoberta, enquanto Tardif (2002) destaca que os primeiros anos são fundamentais para a relação futura do professor com o trabalho.

A discussão sobre o início da docência, entretanto, não pode ser separada da compreensão de que o professor chega à profissão carregando uma história anterior. As experiências escolares, as relações estabelecidas com professores, as imagens construídas sobre o ensino e as aprendizagens produzidas antes da licenciatura participam da constituição profissional. Tardif e Raymond (2000) evidenciam o peso da trajetória pré-profissional na construção dos saberes docentes, e Nóvoa (1992) chama atenção para a impossibilidade de separar o eu pessoal do eu profissional. Assim, tornar-se professor não se reduz à aquisição de conhecimentos durante a formação universitária, mas envolve

um processo temporal e relacional de construção de sentidos sobre a profissão.

Nessa perspectiva, os saberes profissionais também precisam ser compreendidos como plurais. Para Tardif (2002), os professores mobilizam saberes oriundos de diferentes fontes, incluindo a formação profissional, os conhecimentos disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Esses conhecimentos não permanecem isolados: são confrontados com as situações concretas de trabalho, adaptados e ressignificados. A experiência, portanto, não representa apenas a aplicação prática de uma teoria aprendida anteriormente; constitui também espaço de produção de conhecimento profissional.

É nesse contexto que o memorial de formação assume relevância. Entendido como narrativa circunstanciada, analítica e reflexiva, o memorial possibilita que o professor revise acontecimentos, atribua sentidos às experiências e produza interpretações sobre sua própria trajetória. Abrahão (2006), Passeggi e Barbosa (2008) e Prado, Cunha e Soligo (2008) destacam seu caráter simultaneamente narrativo, formativo e investigativo. Ao escrever sobre si, o sujeito deixa de apenas recordar acontecimentos e passa a interrogá-los a partir de sua posição presente. A memória torna-se, desse modo, matéria para a reflexão sobre a formação, a prática e a identidade profissional.

O presente artigo deriva da dissertação intitulada “Memoriais de formação, início da docência e saberes profissionais: que história é essa?”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O estudo tomou como questão central compreender como os memoriais de formação podem auxiliar na reflexão sobre a formação e a prática de uma professora iniciante, no sentido de legitimar seus saberes profissionais.

O objetivo deste artigo é analisar as contribuições da escrita memorialística para a compreensão da trajetória formativa, do início da carreira, da construção dos saberes profissionais, da profissionalização e da reflexão sobre a prática de uma professora iniciante. Busca-se, ainda, discutir como a própria professora colaboradora participou da reelaboração do percurso formativo ao introduzir a dimensão do futuro da profissão. O artigo não contempla o levantamento bibliográfico realizado na dissertação nem apresenta o produto educacional elaborado ao final da pesquisa, concentrando-se no percurso metodológico, nos achados do memorial e em suas implicações formativas.

2 METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta este artigo possui abordagem qualitativa e foi

desenvolvida sob a perspectiva da Investigação-Ação, articulada à metodologia narrativa (auto)biográfica. O delineamento foi configurado como estudo de caso no âmbito da intervenção, tendo em vista o acompanhamento sistemático de uma professora em início de carreira e a intenção de produzir, simultaneamente, dados sobre sua trajetória e possibilidades de reflexão sobre sua formação e prática. A escolha qualitativa privilegia os significados atribuídos pela participante às experiências vividas e permite analisar a trajetória em sua complexidade contextual (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GATTI; ANDRÉ, 2010).

O estudo de caso foi compreendido como estratégia adequada para investigar profundamente um fenômeno contemporâneo inserido em contexto real (YIN, 2001). André (2013) ressalta a pertinência desse tipo de investigação no campo educacional justamente porque permite acompanhar processos, relações e significados que não podem ser reduzidos a medidas ou generalizações estatísticas. Neste estudo, o caso foi tomado em sua singularidade, uma vez que o foco incidiu sobre a trajetória de uma única professora e sobre os sentidos produzidos por ela ao narrar seu percurso.

A participante foi selecionada a partir de critérios previamente definidos: formação em Letras por instituição pública de ensino

superior, menos de cinco anos de atuação docente e interesse pela elaboração de memorial formativo. O convite foi divulgado no Grupo de Estudos e Pesquisas com Professores e Educadores em Contexto (GEPPEC), e a professora interessada manifestou espontaneamente sua disponibilidade. Para preservar sua identidade, a participante é identificada no estudo pelo pseudônimo Estrela.

O principal instrumento de produção de dados foi o memorial formativo. A escrita foi organizada em etapas, orientadas por eixos temáticos relacionados à identidade profissional, ao início da docência e ao ciclo de vida profissional, aos saberes profissionais, à profissionalização docente e à reflexão sobre a prática. Cada eixo apresentava questões provocadoras e materiais teóricos destinados a subsidiar a articulação entre memória, experiência e reflexão. O percurso foi realizado durante quatro meses, no primeiro semestre de 2026, com entregas sucessivas e três reuniões: uma introdutória, uma intermediária e uma de encerramento.

O processo de intervenção foi organizado em três momentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Na fase exploratória, buscou-se caracterizar a professora e identificar necessidades formativas a partir de sua trajetória. Na etapa de delimitação do estudo, a escrita dos eixos foi acompanhada por discussões e reuniões entre a

pesquisadora e a colaboradora. Por fim, realizou-se a análise sistemática do material produzido, buscando confrontar os elementos emergentes da narrativa com o referencial teórico da pesquisa e identificar os alcances e limites do percurso formativo.

A análise foi construída de maneira interpretativa, considerando o memorial como narrativa produzida no presente a partir de experiências passadas. Esse pressuposto é importante porque a memória não foi tratada como reprodução literal dos acontecimentos. Bosi (1994) compreende a lembrança como reconstrução, e a escrita memorialística, nesse sentido, possibilita reorganizar acontecimentos e atribuir-lhes novos significados. O interesse analítico esteve, portanto, menos em reconstruir uma cronologia objetiva da vida de Estrela e mais em compreender como ela interpreta sua formação, suas experiências e sua constituição profissional.

A pesquisa foi conduzida de acordo com as normas éticas aplicáveis às pesquisas com seres humanos. O projeto foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, sob o CAAE nº 89260625.9.0000.5504 e Parecer Consubstanciado nº 7.910.255. A participação ocorreu mediante consentimento livre e esclarecido.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Trajetória pré-profissional e constituição da identidade docente

A narrativa de Estrela evidencia que a formação docente não começou com o ingresso na universidade. Sua trajetória escolar aparece como espaço de experiências que contribuíram para a construção de imagens sobre o professor, sobre a aprendizagem e sobre suas próprias capacidades. Desde os anos iniciais, a participante assumiu entre os colegas uma posição de auxílio nos estudos. Essa experiência, inicialmente compreendida apenas como ajuda, posteriormente pôde ser reinterpretada como um dos primeiros indícios de sua aproximação com a educação.

Outro elemento recorrente é a influência de professores significativos. A participante recorda professores que a motivaram, acolheram suas dificuldades e ofereceram modelos de atuação. O professor de matemática, por exemplo, é lembrado pela paciência, pelo bom humor e pelo uso de experimentos; a professora de espanhol aparece como alguém que reconheceu seu potencial e a encorajou a imaginar-se como futura colega de profissão. Essas figuras mostram que a constituição docente também é atravessada pelas experiências de quem ensinou antes que o sujeito se reconhecesse como professor.

A narrativa revela, ainda, uma tensão inicial entre o interesse pelas línguas e a recusa da docência. Estrela relata que era tímida e

temia a exposição pública associada à imagem do professor. Por isso, considerava alternativas profissionais que envolvessem menor contato com pessoas, como a tradução. A docência tornou-se possível quando experiências concretas e relações de reconhecimento alteraram essa representação. A professora de espanhol, ao afirmar que Estrela poderia tornar-se sua colega, produziu uma espécie de reconhecimento externo que contribuiu para modificar a imagem que a participante tinha de si.

Essa passagem pode ser compreendida à luz de Nóvoa (1992), para quem a identidade profissional não é um dado pronto, mas um processo de construção marcado por adesão, ação e autoconsciência. Também dialoga com Tardif e Raymond (2000), ao evidenciar que as experiências anteriores à preparação formal para o magistério influenciam as concepções e práticas futuras. No caso analisado, a estudante que observava seus professores, auxiliava colegas, enfrentava a própria timidez e desenvolvia interesse por línguas não desaparece quando a professora surge; essas experiências passam a integrar seu repertório profissional.

A metáfora utilizada por Estrela ao descrever sua entrada na docência como o crescimento de uma árvore com raízes profundas sintetiza esse movimento. Sua identidade profissional aparece como resultado de uma acumulação não linear de

experiências, encontros e escolhas. A formação acadêmica não inaugura o processo, mas reorganiza e amplia elementos que já vinham sendo construídos. Dessa forma, a trajetória confirma a compreensão de que tornar-se professor envolve a articulação entre história de vida, formação e experiência profissional.

3.2 O início da docência entre sobrevivência, descoberta e aprendizagem

As primeiras experiências formais de Estrela na docência revelam a coexistência de insegurança e descoberta. Antes de assumir turmas regulares, ela participou de atividades de monitoria e atendimento, experiências que funcionaram como aproximação progressiva do trabalho docente. O primeiro dia de trabalho em uma biblioteca universitária foi acompanhado por ansiedade, mas também por um encontro significativo com uma usuária, que estabeleceu uma interação de troca cultural e afetiva. Essa experiência produziu na participante uma sensação de acolhimento e confiança que marcou positivamente sua entrada no universo profissional.

Posteriormente, a primeira aula em um ambiente de ensino de línguas foi descrita como um “desastre”. A participante não sabia administrar adequadamente o tempo de uma aula de uma hora e meia, teve dificuldades para dividir as atividades com o colega e

percebeu que os conhecimentos disponíveis não ofereciam respostas prontas para todos os problemas. O episódio constitui um exemplo do chamado choque com a realidade, descrito por Veenman (1984), e aproxima-se da fase de sobrevivência discutida por Huberman (1995).

O aspecto mais relevante, contudo, está na resposta produzida diante da dificuldade. Estrela não interpreta o episódio como fracasso definitivo. Ela repensa a aula, conversa com o colega e reorganiza a divisão das atividades. A experiência passa a ser compreendida como oportunidade de aprendizagem. Nesse processo, a reflexão não aparece depois da prática como simples avaliação, mas como elemento que participa da própria reorganização da ação.

A relação estabelecida com o colega também é significativa. Em vez de manter uma disputa pela condução da aula, ambos negociaram e passaram a dividir o tempo de ensino. As reuniões semanais, nas quais discutiam planos, atividades e dúvidas burocráticas, constituíram outro espaço formativo. A narrativa evidencia, assim, que a inserção profissional não ocorre apenas individualmente: relações com pares e contextos institucionais podem atenuar inseguranças e produzir condições para a aprendizagem do ofício.

Paralelamente às dificuldades, surgiram experiências de descoberta. Estrela

relata diversos momentos de reconhecimento por parte dos estudantes: trabalhos realizados em espanhol, recomendações de materiais, leituras, análises e manifestações de carinho. Esses acontecimentos produziram sentido para a atividade e contribuíram para o desejo de permanecer na carreira. Huberman (1995) ajuda a compreender essa articulação entre sobrevivência e descoberta: o início da carreira não é composto exclusivamente por dificuldades, pois também envolve entusiasmo, experimentação e sentimento de pertencimento.

A narrativa permite perceber que a permanência na docência foi fortalecida quando a participante passou a reconhecer os efeitos de sua ação sobre os estudantes. O retorno dos alunos funcionou como elemento de validação do trabalho, mas não como confirmação de uma competência inata. Pelo contrário, esses retornos ocorreram em paralelo ao processo de aprendizagem sobre planejamento, gestão do tempo, interação e adaptação das aulas. A identidade profissional foi, portanto, sendo construída no próprio exercício da profissão.

3.3 Saberes profissionais: pluralidade, experiência e autoria

No eixo dedicado aos saberes profissionais, Estrela formula uma concepção de docência que ultrapassa o domínio da matéria ensinada. Para ela, conhecer espanhol é necessário, mas não suficiente. O professor

também precisa compreender os estudantes, seus ritmos, diferentes formas de participação, os objetivos da aula e as condições concretas em que o ensino ocorre. Sua afirmação de que “ninguém sabe ser professor” sintetiza a ideia de que a docência não é aprendida de maneira definitiva.

Essa percepção dialoga diretamente com Tardif (2002), para quem os saberes docentes são plurais, heterogêneos e temporais. No percurso de Estrela, aparecem saberes disciplinares ligados ao conhecimento da língua espanhola; saberes da formação profissional relacionados à didática e às teorias educacionais; saberes curriculares mobilizados por programas e materiais; e, sobretudo, saberes experienciais produzidos no contato com situações concretas de ensino.

A participante identifica o saber prático como o mais representativo para a fase de carreira em que se encontrava. A monitoria, as aulas na escola de línguas, os estágios e as aulas particulares possibilitaram-lhe compreender o ritmo da sala, as dúvidas dos estudantes e a necessidade de modificar estratégias. Isso não significa uma oposição entre teoria e prática. A própria narrativa reconhece a importância da teoria, mas afirma que ela ganha sentido no contato com o contexto real. Gauthier *et al.* (1998) ajudam a compreender essa relação ao defenderem que a experiência precisa ser orientada por conhecimentos anteriores, que

permitem interpretar situações e inventar respostas.

Um dos resultados mais expressivos diz respeito à produção e adaptação de materiais didáticos. Estrela passou de usuária de materiais para participante de sua elaboração, aprendendo aspectos relacionados à construção de recursos, direitos autorais e adequação de conteúdos. Essa experiência contribuiu para sua aproximação com a pesquisa e para o desenvolvimento de maior autonomia pedagógica. O professor aparece, nesse movimento, não como simples executor de conhecimentos produzidos por outros, mas como sujeito capaz de produzir e transformar recursos a partir das necessidades do ensino.

A pandemia de Covid-19 tornou esse processo particularmente visível. A necessidade de adaptar materiais às tecnologias digitais e reorganizar o ensino remoto obrigou Estrela a adquirir novos conhecimentos. Posteriormente, esses saberes foram incorporados a sua atuação em aulas particulares on-line e na produção de materiais próprios. A experiência demonstra que acontecimentos históricos e condições imprevistas também podem produzir aprendizagem profissional.

Outro aspecto importante é a relação entre experiência e singularidade. Estrela afirma que cada turma, contexto e aluno demanda saberes diferentes. A ideia

aproxima-se de Larrosa Bondía (2002), para quem a experiência é aquilo que efetivamente acontece ao sujeito e o transforma. Assim, embora professores possam compartilhar teorias e conteúdos semelhantes, a apropriação desses conhecimentos ocorre de maneira singular. Os saberes profissionais são plurais porque possuem diferentes fontes, experienciais porque se transformam no trabalho e singulares porque são incorporados por sujeitos com trajetórias distintas (TARDIF, 2002).

A análise permite, portanto, defender a legitimidade dos saberes produzidos na prática. O conhecimento profissional não deve ser entendido como simples aplicação de teorias externas. No trabalho cotidiano, o professor mobiliza, confronta, adapta e ressignifica conhecimentos. A escrita do memorial torna esse movimento visível porque permite à participante identificar aprendizagens que, na rotina, poderiam permanecer dispersas ou não nomeadas.

3.4 Profissionalização, autonomia e condições de trabalho

A narrativa de Estrela também evidencia que a constituição profissional ocorre em meio a condições concretas de trabalho. Ao discutir a desprofissionalização docente, a participante reconhece problemas relacionados à infraestrutura, à sobrecarga e à limitação de determinadas formas de organização pedagógica. Sua análise,

entretanto, não reduz toda a trajetória à precarização. Ao contrário, distingue contextos e reconhece experiências de acolhimento, autonomia e participação.

Em determinados ambientes de ensino, Estrela encontrou materiais e métodos mais rígidos, que restringiam a possibilidade de modificar a aula. Em outros, especialmente no ensino básico, percebeu maior margem para selecionar recursos e estratégias. Essa comparação é relevante porque demonstra que a autonomia não é uma característica abstrata do professor, mas algo que se realiza ou se limita em determinadas condições institucionais.

A professora valoriza a possibilidade de adaptar suas aulas. Relata que utiliza materiais diversos, jogos, músicas, debates e diferentes formas de organização do trabalho, escolhendo estratégias conforme os estudantes. A autonomia, nesse sentido, está ligada à capacidade de tomar decisões pedagógicas contextualizadas. Day (2001) relaciona essa liberdade profissional à possibilidade de mobilizar conhecimentos especializados diante das necessidades daqueles que são atendidos.

Também chama atenção a forma como Estrela relaciona sua própria experiência como estudante às escolhas metodológicas. Por ter sido uma aluna tímida, evita impor determinadas formas de trabalho que poderiam constranger estudantes com

características semelhantes. Permitir que alunos escolham entre trabalhar individualmente ou em grupo é, para ela, uma maneira de respeitar diferentes modos de participação. A experiência pessoal é, assim, convertida em referência para a ação profissional.

A dimensão coletiva, por outro lado, aparece de forma ambígua. Estrela demonstra interesse em desenvolver projetos com outros professores, mas relata resistência de colegas diante de propostas que demandavam novos aplicativos ou trabalho adicional. Ao mesmo tempo, registra uma experiência positiva de colaboração com um coordenador de área, participando da elaboração de materiais didáticos e de recursos on-line durante a pandemia. O contraste evidencia que o trabalho coletivo depende de condições relacionais e institucionais que favoreçam a participação.

A discussão aproxima-se de Roldão (2005), ao evidenciar a tensão entre a dimensão individual da prática e a necessidade de constituição de um corpo profissional capaz de compartilhar, regular e defender saberes. A autonomia docente não equivale ao isolamento. Pelo contrário, condições coletivas podem fortalecer a autoria profissional e ampliar as possibilidades de ação.

A narrativa também mostra que a profissionalização envolve a articulação entre

ensino e pesquisa. Durante sua experiência docente universitária, Estrela realizou iniciação científica e aproximou-se do mestrado. Essa articulação amplia a compreensão da docência como atividade intelectual e formativa. Day (2001) afirma que professores não são simplesmente formados de maneira passiva; formam-se ativamente, em processos contínuos de aprendizagem. No caso analisado, a pesquisa passa a integrar o próprio desenvolvimento profissional.

Por fim, a participante desloca a discussão da precarização para uma dimensão política mais ampla. Sua narrativa atribui problemas como falta de recursos, acúmulo de trabalho e perda de autonomia a condições estruturais e decisões que ultrapassam a escola isoladamente. Essa leitura aproxima-se de Nóvoa (2017), que discute a necessidade de afirmar a profissão docente e de reconhecer seus problemas como questões públicas. Ao mesmo tempo, Estrela preserva a percepção de que o professor pode agir sobre aquilo que está ao seu alcance, adaptando recursos e procurando manter a qualidade de sua prática.

3.5 A escrita do memorial como prática de reflexão

A reflexão aparece no memorial como eixo articulador das diferentes dimensões da trajetória. Estrela afirma que refletir a acompanha desde a infância e que esse movimento a ajuda a criar referências, rever escolhas e pensar os próximos passos. A

reflexividade, portanto, não é apresentada como uma atividade excepcional realizada somente quando surgem problemas, mas como uma disposição para observar, interpretar e agir.

Essa compreensão aproxima-se de Alarcão (1996) e Schön (1992), para quem a reflexão constitui dimensão importante do trabalho docente. O professor encontra situações que não podem ser totalmente previstas e precisa interpretar o que ocorre para tomar decisões. Na narrativa de Estrela, a surpresa produzida pelas respostas dos estudantes aparece como oportunidade de aprendizagem. O aluno pode apresentar uma dúvida, uma solução ou uma reação não prevista; o professor, em vez de tratar isso apenas como desvio do planejamento, pode usar a situação para compreender melhor a turma e rever sua ação.

A participante também rejeita uma concepção de reflexão limitada ao plano mental. Para ela, refletir pressupõe algum tipo de ação: escrever, desenhar, organizar esquemas, conversar, utilizar tecnologias ou modificar algo na prática. Essa formulação aproxima-se de Macedo (2002), que entende a prática reflexiva como relação entre a ação realizada e a ação a realizar. A reflexão adquire, assim, função reguladora e transformadora.

O memorial foi uma das formas concretas dessa reflexão. Estrela afirma que a

escrita lhe permitiu compreender suas motivações e conquistas, reconstruir mentalmente a trajetória, reconhecer dificuldades e organizar suas ideias sobre o que significa ser docente. Os textos e autores oferecidos durante o percurso também funcionaram como interlocutores, oferecendo conceitos para que acontecimentos anteriormente vividos fossem reinterpretados.

Esse resultado confirma a dimensão investigativo-formativa do memorial. Ao assumir simultaneamente os papéis de escritora, narradora e personagem de sua história, a professora produz um objeto de análise sobre si mesma. A narrativa permite relacionar experiências que, no momento em que ocorreram, pareciam isoladas. A infância, os professores marcantes, a formação universitária, as primeiras aulas, a pandemia, os estudantes e os materiais didáticos passam a compor uma trajetória interpretada no presente.

A escrita também possibilitou reconhecer potencialidades e limites. Estrela identifica como pontos fortes a reflexão constante, a coragem de continuar apesar dos receios e a capacidade de mobilizar diferentes saberes em contextos distintos. Ao mesmo tempo, reconhece que deseja desenvolver maior capacidade de expor suas ideias aos pares e construir sua voz diante de questões de âmbito nacional. A autorreflexão, portanto, não produz apenas uma narrativa de

conquistas; permite também formular necessidades de desenvolvimento.

Esse movimento é importante para evitar que a reflexão seja confundida com confirmação das próprias escolhas. Ghedin (2012) chama atenção para a necessidade de uma reflexão capaz de questionar e desinstalar, e não apenas aperfeiçoar tecnicamente práticas já estabelecidas. Na narrativa de Estrela, a disposição para reconhecer erros e aprender com eles indica que a experiência acumulada não é tomada como ponto de chegada. A professora afirma que sempre há espaço para errar, consertar e aprender.

Outro resultado relevante é a transformação da experiência individual em possibilidade de diálogo com outros professores. Estrela afirma que gostaria de dialogar com futuros docentes por meio de seus textos. O memorial ultrapassa, assim, o âmbito estritamente autobiográfico e assume uma dimensão de interlocução. Silva (2010) destaca justamente que o ato de narrar a própria trajetória envolve processos de socialização, nos quais o eu se relaciona com o coletivo.

3.6 Da retrospectiva à projeção: a colaboração na ampliação do percurso formativo

A avaliação realizada ao final do processo introduziu um elemento que não estava previsto inicialmente. Estrela percebeu

que a proposta possibilitava revisitar o passado e analisar o presente, mas não apresentava um espaço específico para pensar o futuro da profissão. A partir dessa observação, formulou uma pergunta sobre como o professor poderia se imaginar em dez, vinte ou trinta anos e sobre quais transformações poderiam atravessar os modos de ensinar e aprender.

Essa contribuição é metodologicamente significativa porque demonstra que a participante não ocupou uma posição passiva. Inicialmente definida como professora participante, Estrela assumiu uma postura colaborativa com a própria proposta formativa. Sua experiência de escrita permitiu identificar uma lacuna e sugerir uma ampliação. O processo de avaliação tornou-se, portanto, parte do movimento de investigação e formação.

A inclusão da dimensão prospectiva amplia a compreensão do memorial. A narrativa autobiográfica costuma partir de acontecimentos passados, mas a formação profissional também envolve a capacidade de imaginar caminhos ainda não percorridos. Pensar o futuro não significa prever objetivamente como será a docência, mas reconhecer que a profissão continuará sendo transformada por mudanças sociais, tecnológicas e educacionais.

Essa perspectiva é coerente com a compreensão de formação como processo

permanente. Se a identidade profissional não é definitiva, projetar-se no futuro significa reconhecer a própria incompletude e a necessidade de continuar aprendendo. A pergunta de Estrela - “Estaremos preparados?” - desloca a reflexão de sua trajetória particular para uma questão coletiva sobre os professores que atuarão em contextos ainda em transformação.

A contribuição também evidencia o caráter colaborativo da investigação. O percurso não permaneceu exatamente como havia sido planejado pela pesquisadora. A experiência da participante produziu uma alteração concreta na proposta, mostrando que reconhecer os saberes docentes implica permitir que eles também interfiram na construção dos instrumentos de formação. A colaboradora passa, nesse sentido, de fonte de dados a sujeito que participa da produção de conhecimento sobre a própria formação.

Outro aspecto observado na avaliação diz respeito à adequação dos materiais para diferentes públicos. Estrela considerou que estudantes de graduação poderiam trabalhar com um conjunto mais amplo de textos, enquanto professores em exercício poderiam se beneficiar de uma seleção mais enxuta e de recursos audiovisuais breves. Essa observação reforça que propostas formativas precisam considerar tempo disponível, trajetória e condições concretas de participação.

A dimensão prospectiva não elimina a

centralidade da memória; ao contrário, completa o movimento reflexivo. O passado fornece experiências a serem revisitadas, o presente permite analisar a prática e o futuro abre possibilidades para novas aprendizagens. O memorial passa, assim, a articular retrospectiva, interpretação e projeção, sem transformar nenhuma dessas dimensões em um roteiro fechado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisado neste artigo buscou compreender como a escrita de um memorial de formação pode auxiliar uma professora iniciante na reflexão sobre sua formação e prática e contribuir para a legitimação de seus saberes profissionais. A análise do caso de Estrela indica que a escrita memorialística favoreceu a reconstrução interpretativa de sua trajetória e tornou visíveis conhecimentos que foram sendo produzidos antes e durante o exercício da docência.

Os resultados mostram, em primeiro lugar, que a constituição profissional da professora não pode ser compreendida a partir de um único momento. Experiências escolares, professores que exerceram influência, interesse pelas línguas, formação universitária, monitoria, estágios, primeiras aulas, relações com estudantes e pares, produção de materiais e experiências vividas durante a pandemia participaram desse

processo. A formação inicial foi fundamental, mas não esgotou a aprendizagem profissional.

Em segundo lugar, o caso evidencia a pluralidade dos saberes docentes (TARDIF, 2002). Estrela reconhece o saber prático como particularmente representativo de sua fase de carreira, mas sua narrativa demonstra que a prática se articula aos conhecimentos disciplinares, curriculares e da formação profissional. O saber experiencial não aparece como substituto da teoria, mas como conhecimento produzido quando diferentes repertórios são mobilizados em situações concretas.

Em terceiro lugar, o início da docência aparece marcado simultaneamente por sobrevivência e descoberta (HUBERMAN, 1995). A primeira aula foi vivenciada como situação de desorganização e insegurança, mas tornou-se uma oportunidade de aprendizagem por meio da reflexão, da negociação com o colega e da adaptação da prática. Os vínculos com estudantes e pares também contribuíram para produzir sentido e fortalecer o desejo de permanência.

Em quarto lugar, a análise evidencia que profissionalização e autonomia precisam ser pensadas em relação às condições institucionais. Estrela reconhece limitações de infraestrutura e dificuldades de trabalho coletivo, mas também identifica experiências de acolhimento, participação, autoria e

autonomia pedagógica. Sua narrativa não confirma uma leitura única da profissão; mostra uma relação complexa entre condições de trabalho, agência profissional e possibilidades concretas de ação.

Por fim, o memorial mostrou-se potente como dispositivo de reflexão. A escrita permitiu organizar experiências, atribuir novos sentidos ao vivido, reconhecer aprendizagens, identificar aspectos a desenvolver e formular questões sobre o futuro. Essa potência, contudo, não deve ser compreendida de maneira automática. No caso investigado, o efeito formativo esteve relacionado ao percurso organizado, aos materiais de apoio, aos momentos de acompanhamento e à interlocução estabelecida durante a pesquisa.

A participação de Estrela também mostrou que a formação pode ser construída com os professores e não apenas para eles. Sua sugestão de incorporar a dimensão do futuro alterou o percurso inicialmente planejado e demonstrou que os saberes da experiência podem produzir mudanças no próprio processo formativo. Esse aspecto é particularmente relevante para uma concepção de professor como sujeito e produtor de conhecimento.

Como estudo de caso situado, a pesquisa não pretende generalizar os resultados para todos os professores iniciantes. Sua contribuição está na

possibilidade de aprofundar uma trajetória singular e, a partir dela, produzir questões sobre a entrada na profissão, a construção dos saberes e as condições necessárias para processos reflexivos. O caso analisado sugere que espaços institucionais de acompanhamento e escrita podem contribuir para que professores reconheçam e problematizem aquilo que aprendem no cotidiano.

A pergunta “que história é essa?” permanece, portanto, aberta. A história narrada por Estrela é uma história de formação contínua, na qual passado, presente e futuro se articulam. O memorial não encerra esse processo; ao contrário, cria condições para que novas perguntas sejam formuladas. Ao narrar sua trajetória, a professora pôde reconhecer-se como sujeito de sua formação, nomear saberes produzidos na prática e projetar novas possibilidades para seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. B. As narrativas de si resignificadas pelo trabalho do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: uma invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.

ANDRE, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telma Moutinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

DAY, C. Ser professor. Desenvolver-se como profissional. In: **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 15-45.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: ANDRÉ, M. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p. 148-173, 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In:

NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 3. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr., n. 19, 2002, p. 20-28. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

MACEDO, L. Desafios à prática reflexiva na escola. **Pátio: Revista Pedagógica**, v. 6, n. 23, p. 12-15, 2002. Acesso em: 10 set. 2026.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (orgs.). **Memória, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. C. O. B.; SOLIGO, R. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (orgs.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 135-152.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances**: estudos sobre educação, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 77-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.