



**Relicários Narrativos de Memórias Docentes**

*Narratives Reliquaries of Teaching Memories*

Graça Regina Franco da Silva Reis

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)**

Rio de Janeiro/Brasil

Soymara Vieira Emilião

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)**

Rio de Janeiro/Brasil

Marina Santos Nunes de Campos

**Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**

Rio de Janeiro/Brasil

**Resumo**

O presente artigo propõe pensar a narrativa como um relicário de guardados 'singularessociais'. Para a construção do conceito, o texto dialoga com autores e autoras do campo da pesquisa narrativa e com narrativas de catorze professoras da educação básica oriundas das periferias do estado do Rio de Janeiro que atuam nesses mesmos territórios. Essas narrativas foram retiradas do livro *Trajetórias docentes: da periferia para a periferia*. O texto está dividido em quatro tempos e traz uma discussão a respeito da noção de inventário docente para compreender as narrativas das professoras como relicários narrativos de 'vidaformação' e, à guisa de conclusão, lança-se a pergunta: o que aprendemos sobre e com os relicários de narrativa de 'vidaformação'?

**Palavras-chave:** Periferia; Formação; Narrativas.

**Abstract**

This article proposes thinking about narrative as a reliquary of unique social experiences. To develop this concept, the text engages with scholars from the field of narrative research and with narratives from fourteen primary education teachers from the peripheries of the state of Rio de Janeiro who work in these same areas. These narratives were taken from the book *Trajetórias docentes da periferia para a periferia*. The text is divided into four sections and discusses the notion of a "teacher inventory" to understand the teachers' narratives as narrative reliquaries of life and formation. In conclusion, the text asks: what have we learned about and from the reliquaries of life-formation narratives?

**Keywords:** Periphery; Training; Narratives.

## **Introdução - Primeiro tempo: o fio que puxa a trama**

*Ponderou se o mais belo do mundo não seria fazer-se  
o que se sabe e pode para que a vida de todos seja melhor [...]  
Ele incluía os modos de ser, esses ingredientes complexos  
que compõem a receita do caráter ou da personalidade,  
a maneira um pouco inexplicável como somos e sentimos.  
(Mãe, 2019, p. 26)*

O presente artigo parte de um acervo narrativo constituído a partir da organização de um livro de experiências curriculares docentes, percebido por nós como um relicário de narrativas curriculares ‘singularessociais’ (Reis, 2022), o qual denominamos relicários narrativos de ‘vidaformação’. Nomeamos como relicários porque compreendemos que tal acervo, além de preservar, proteger e guardar informações na memória e no mundo, reúne memórias, saberes, experiências e sentidos que nos são muito caros. Assim, entendemos que esse acervo é composto de verdadeiras relíquias, que fazem emergir elementos, efeitos e experiências que podem contribuir para o entendimento do movimento caleidoscópico de ser docente da e na periferia na atualidade.

Neste sentido, dialoga com a epígrafe, na conversa do menino com a avó, sobre as coisas mais belas do mundo, quando a anciã pondera que a beleza está na forma que somos e sentimos em relação ao mundo, o que seria uma mistura entre caráter e personalidade. Da mesma forma, expande a compreensão de sujeito quando pensamos na noção de ‘singularplural’, partindo do entendimento de que cada aprendizagem só acontece se vinculada aos entrelaçamentos das redes que cada uma de nós tece pela vida afora. Isso nos leva à compreensão de que as aprendizagens só são possíveis de dentro para fora, contextualizadas com o que já temos, e que toda formação é (auto)formação e todo conhecimento é autoconhecimento.

São os entretecimentos que nos levaram a desejar conhecer as trajetórias de docentes que estão trabalhando nas periferias da cidade do Rio de Janeiro, na tentativa de compreender como a vida e a docência se entretecem. Assim, propusemos a escritura de um livro com as narrativas dessas docentes, intitulado *Trajetoárias docentes: da periferia para a periferia*, o qual usamos para a tessitura deste texto. O caminho metodológico traçado para que tivéssemos acesso ao relicário narrativo de ‘vidaformação’ que constituiu o livro e que trouxemos para este trabalho se deu da seguinte maneira: entre os meses de março a maio

de 2023, catorze professoras, todas mulheres, pedagogas e com idades entre 30 e 45 anos, foram convidadas para participarem do projeto de produção de narrativas sobre suas histórias de vida e formação. A escolha das docentes ocorreu nas redes de conhecimento e afetos que enredam as organizadoras do projeto.

Como anunciado, o ponto em comum entre as docentes autoras do livro é que todas são professoras de educação básica e atuam em instituições públicas localizadas em áreas periféricas. Para Guimarães (2004), o termo “periferia” costuma se referir à região de uma cidade em que vivem grupos sociais de baixa renda, normalmente situados nos limites municipais; contudo, ao longo do tempo, a palavra passou a significar não o que está fora do centro, mas o que é posto à margem. Desse modo, esses seriam os territórios deixados de fora de muitas ações estatutárias obrigatórias para com a sociedade. Assim, concordamos com o autor quando trabalhamos com a ideia de periferias como lugares que contornam as grandes cidades e nos quais muitas políticas públicas não são efetivadas.

Nossa perspectiva era compreender os motivos que levam essas professoras a permanecerem nesses territórios e, sobretudo, as experiências vividas nesses locais – muitas vezes afastados da ação estatal – que se entrelaçam às suas práticas docentes. Entendemos que memória, narração e experiência se constituem como processos em constante movimento, devires e problematizações, na dinâmica do tempo que, como afirma Bragança (2012, p. 582), “se torna humano pela narrativa”. Entretanto, o que as professoras produzem em suas escritas não pode ser compreendido apenas como lembrança, ou registro passivo do passado, mas como uma atividade do espírito, “um trabalho sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (Chauí, 2008, p. 18).

Para atender aos objetivos que nos propomos, organizamos o texto em quatro tempos que se comunicam e se completam. Neste primeiro, apresentamos nosso objetivo com este texto. No segundo, entrelaçamos autores e conceitos que sustentam nossa discussão, que se apoia nos campos das pesquisas narrativas e dos cotidianos escolares, em uma perspectiva multirreferencial e ‘singularsocial’. No terceiro, discutimos a noção de inventário docente (Prado; Frauendorf; Chautz, 2018) em que nos apoiamos, a fim de enxergar as narrativas das professoras como relicários narrativos de ‘vidaformação’ e discutir a fertilidade que emerge quando começamos a “[...] saber junto com os outros [...]” (Ferraroti, 2014, p. 18). À guisa de

conclusão, no quarto tempo, voltamos ao início e perguntamos: o que aprendemos sobre e com os relicários narrativos de *‘vidaformação’*?

Destacamos que as narrativas das histórias de vida, formação e a produção curricular que emergem dos relicários trazem as trajetórias profissionais dessas docentes da forma pela qual elas as (re)conhecem. Assim, este texto não pretende analisar os excertos trazidos do relicário que constituímos junto com as professoras, mas usá-los para contar aquilo que eles nos suscitaram pensar. Trata-se de uma escrita realizada com a razão aquecida, aquela que implica os cinco sentidos e assumindo os afetos, na expectativa de que a ruptura prevaleça sobre a continuidade, contribuindo para as diferentes formas de “contar” o mundo (Alves, 2008), expressando fatos e sentimentos que a linguagem científica torna invisível. Assim, neste artigo, as narrativas estarão no mesmo lugar que os nossos referenciais; mostraremos seus nomes e sobrenomes e usaremos suas narrativas para tecer o conceito que queremos afirmar: o de relicário narrativo de *‘vidaformação’*.

### **Segundo tempo: amarrando nossas compreensões sobre a narrativa**

Na tessitura do relicário narrativo de *‘vidaformação’* docente, dialogamos com as pesquisas narrativas (Clandinin; Connelly, 2011; Goodson, 2022; Breton, 2023; Reis, 2023; Emilião, 2024) articuladas ao campo das pesquisas com os cotidianos (Oliveira; Alves, 2008), numa defesa *‘teóricapolíticapeistemológica’* que indica que as escolas e as professoras produzem conhecimentos em seus cotidianos. Assim como Goodson (2020), compreendemos a pesquisa narrativa como proposta pautada metodologicamente na colaboração e na produção de conhecimentos criados com e nas escolas. Isso pode possibilitar a ampliação dos principais paradigmas de investigação em educação, uma vez que, com as experiências vividas, podemos interrogar, teórica e criticamente, o mundo social. Trata-se de refletir e compreender os conhecimentos tecidos *‘singularsocialmente’* a partir de narrativas singulares que estão sendo tecidas social e politicamente nos cotidianos escolares, haja vista que, para além de ser um lugar de reprodução, esses cotidianos são entendidos como *‘espaçostempos’* de criação e complexidade, nos quais o que se produz é percebido como conhecimento fundamental para a compreensão do que acontece nas escolas.

Narrativas propiciam e criam espaço para “momentos pedagógicos” nos quais as pessoas podem se conectar consigo mesmas, umas com as outras, com suas próprias cultura e tradição, com suas esperanças e aspirações e, em última instância, como uma construção de conhecimento intencional e orientada, que serve a suas trajetórias pessoais e públicas (Goodson, 2019, p. 114).

Em consonância com Godson (2019), entendemos que as narrativas são modos de conhecer, ver, ler, ouvir e sentir as experiências cotidianas. Além de permitirem perceber a complexidade do meio social, por meio delas, assumimos que há diferentes formas de contar o mundo (Alves, 2008) e que estas precisam ser conhecidas e reconhecidas como saberes relacionados ao que acontece cotidianamente nas escolas. Com Kastrup e Gurgel (2019), compreendemos que no ato da escrita de si, há uma produção do próprio sujeito escritor, constituição mútua de si e do mundo. Tratam-se de processos inventivos e de mecanismo de coemergência de quem escreve e a produção escrita, ambos inventados no aparato coletivo, desde o momento em que determinado ato é compreendido como experiência. A invenção é o elemento da imprevisibilidade, assumindo os riscos porque não há meta a ser atingida. E por isso é o ponto de partida, é a experiência (Larrosa, 2015), em que o sujeito já é efeito de um processo de criação, conforme Kastrup, 2007.

Complementarmente, sustentamos que o narrador não é objeto da pesquisa; ele é parte integrante, pois “[...] nos tornamos ‘cúmplices do mundo que estudamos’” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 97). Segundo esses autores, a vida vai sendo preenchida por “fragmentos narrativos” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 48), sendo estes a melhor forma de se compreender as experiências vividas. Nesse sentido, defendemos que as narrativas formam patchworks das vidas das professoras e de suas ações nas escolas. Esses fragmentos nos ensinam “[...] como a vida é ao ser experienciada em um continuum [passageiro] – as vidas das pessoas, as vidas institucionais, as vidas das coisas” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 50). Podemos compreendê-las no espaço tridimensional, sendo das interações pessoais e sociais, nas contingências sociais que ensejaram a produção e circulação das memórias; da continuidade, daquilo que antecedeu a situação narrada – o ambiente sócio-histórico, os atos em si, as consequências derivadas do ato; e a noção de lugar para compreender como essas experiências fazem sentido naquele ‘*espaçotempo*’ para aqueles sujeitos sócio-históricos, nas relações de sentido que foram produzidas coletivamente. Com efeito, as narrativas observadas trazem em si a noção de continuidade, como narra Eliane Eugenia da Silva Abranches.

O sonho de menina de ser professora se tornou realidade. Até hoje a paixão pela educação persiste. Tenho sempre a certeza de ter feito a melhor escolha. A jornada continua, minha história não termina aqui, pois ainda há muito que fazer e realizar. [...] ao revisitar a trajetória da vida pessoal, acadêmica e profissional relembrei de pessoas, amigos e familiares tão queridos que de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse aonde estou (Abranches, 2024, p. 88-89).

Em sua narrativa, Eliane nos fez pensar sobre a noção de inteligibilidade biográfica proposta por Dilthey (2010). O conceito nos parece potente para as reflexões que emergem do presente estudo, pois envolve a proposta de uma autorreflexão sobre os modos de se compreender a trajetória vivida com e a partir da própria vida. Assim, no trabalho de tessitura autobiográfica, acreditamos que o narrador tem a possibilidade de refazer suas memórias em palavras tantas vezes quanto desejar, de modo que esse exercício possa ajudá-lo a ter uma melhor compreensão sobre si mesmo. Dito de outra forma, o narrador aprende sobre sua própria vida quando reconta o que viveu. Essa ideia ganha força na fala da professora Viviane Lontra, que nos conta sobre a sua aprendizagem.

Ao rememorar uma pequena parte de minha história de formação, estabeleço sentido ao vivido através da profissionalidade docente e percebo o quanto as relações com as memórias evocadas pelas narrativas estão ligadas ao que vivemos/sentimos/aprendemos em determinados momentos. Tenho aprendido que é, também, nas marcas dos encontros e das descobertas que nos formamos e construímos professoras. Gratidão à minha avó-professora, gratidão à minha mãe que não quis ser professora, gratidão aos professores que passaram por minha vida, gratidão às crianças e suas histórias que me ajudam rememorar quem sou e me convocam a me contar (Lontra, 2024, p. 147).

Ao entretecer as experiências em “[...] um todo unitário e estruturado com o qual relaciona os momentos de sua existência [...]” (Delory-Momberger, 2008, p. 57-58), Viviane parece abrir uma fresta que nos permite acessar as condições sócio-históricas nas quais suas vivências e singularidades se entrelaçam para formar o que temos chamado de narrativas ‘singularessociais’ – termo escolhido por entendermos que as singularidades são sempre uma rede de significações aprendidas na relação com o contexto social em que estamos inseridos. Nessa lógica, a narrativa cria um fluxo de leitura e de interpretação do contexto em que o vivido ocorreu, tensionando a imposição de uma história única e possibilitando o entendimento de que as histórias vividas e narradas são polissêmicas, fragmentadas e heterogêneas.

Desse modo, concordamos com Emilião (2022), ao assumirmos que toda narrativa é uma heterobiografia, pois se trata de uma tessitura que parte da memória do narrador e se torna *corpus* em vozes, imagens e palavras vividas por esse sujeito. Trata-se da compreensão de si pela história do outro, quando as histórias simultâneas do outro e da sociedade vão dando existência ao mundo. Ao tornar a experiência em texto, o narrador vai possibilitar a sua própria reflexão, o que modifica a percepção do acontecimento narrado, provocando um deslocamento das certezas e compreensões anteriores à narração, no sentido proposto por

Kastrup (1999), como ato de criação que leva ao conhecimento de si. Assim, as heterobiografias são textos compostos como duplos, de narração e metanarração. Ao compô-las verbalmente, o narrador estabelece diálogos com as questões sociopolíticas, nas dimensões culturais, linguísticas, psicológicas e filosóficas da contemporaneidade. Concomitantemente, habitando a Terra a partir dos seus sentidos, colocando-se com o outro e produzindo conhecimento e cultura.

Ao trabalharmos com esse entendimento, assumimos as pluralidades de sentidos produzidos, nos processos de divulgação das muitas vozes em circulação, como modo de perceber as realidades e sobre elas agir politicamente. Segundo Bragança (2012), o ato de narrar faz parte do processo antropológico, que nos caracteriza como humanos. Nesse sentido, as narrativas com as quais dialogamos são compostas por três ações da mimese: primeiramente, ao assumir como um sujeito, que está o tempo todo atravessado por muitos outros; em seguida, com esses atravessamentos, compor escritas narrativas que refletem o âmbito '*singularsocial*' e, por fim, se ex-pondo, a partir das publicações dessas, sempre deixando um convite às interpretações em múltiplas dimensões das ações humanas ali em circulação. Esses movimentos miméticos agem calcados na racionalidade sensível da ação humana. No processo de recriar, em palavras, o vivido na composição narrativa, há reconfigurações no esboroamento das fronteiras entre o real e o ficcional, ambos produzidos pelos dispositivos da memória, "seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata" (Benjamin, 1993, p. 205); ou ainda de ambos, de quem viveu e narrou, reconhecendo a inexistência de "um real".

A escolha de narrar uma experiência em detrimento de tantas que vivemos em nossos cotidianos é resultado de operações intersubjetivas entre a memória e o desejo. Assim, se tornarão composições linguísticas aquelas experiências que dialogarem com os sentimentos e sensações singulares desse sujeito, que, de modo inconsciente, marcaram a infância do narrador. Neste sentido é que Passeggi (2008) afirma que a escrita de narrativas apara o narrador com suas próprias mãos, renascendo mediado pela escrita, na posição que vai tomar.

Estas narrativas podem ser encaradas como ferramentas que desestabilizam os modelos epistemológicos hegemônicos ao colocarem em evidência os saberes dos narradores por meio de suas experiências e, conseqüentemente, movimentarem a capacidade de espanto, surpresa e indignação dos sujeitos que afetam. Assim, dialogar com

as narrativas de professoras periféricas reflete a nossa busca pela recuperação de uma produção de saberes – inclusive curriculares – que constitui outras lógicas e formas de entendermos o conhecimento, agora concebido a partir da incorporação do sensível, dos sentimentos, dos corpos e dos afetos à razão.

Essas considerações nos recordaram da defesa de um tempo circular, aquele que subverte a lógica temporal linear que caminha sempre do passado para o futuro. Sobre isso, Martins (2021) nos ensina que:

Espiralar é o que, no meu entender, melhor ilustra essa percepção, concepção e experiência. As composições que se seguem visam contribuir para a ideia de que o tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade contração e descontração, simultaneidade das instancias presente, passado e futuro, como experiências ontológica e cosmológica [...]. Nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem (Martins, 2021, p. 23).

Diante de uma compreensão diferente de sujeito e de tempo, apoiamo-nos na noção de trama de sentido (Ricoeur, 2010), a qual contribui para o entendimento de que as narrativas são capazes de compor de forma significativa as partículas heterogêneas das experiências vividas na cultura e, portanto, podem colaborar para a transformação da sociedade. Para Ricoeur (2010), a expressão linguística da identidade, exarada na narrativa, é inerente a uma incorporação na história e na cultura. Nesse sentido, trabalhamos com “[...] uma historicidade não historicista [...]” (Ferraroti, 2014, p. 50) que ativa tramas e redes de relações mediante uma sociologia dos processos históricos. Apostamos nos relicários narrativos como ferramentas tanto para acessarmos como a autoria docente possibilita que as escolas em que atuam se tornem mais habitáveis, quanto para ampliarmos nossa compreensão sobre a docência em sua dimensão ‘*singularsocial*’.

### **Terceiro tempo: a tessitura do conceito de relicário narrativo de ‘vidaformação’**

Com Prado, Frauendorf e Chautz (2018), temos entendido a necessidade de dialogar com as narrativas que fazem parte de nossa produção acadêmica, a fim de inventariá-las e dar-lhes outros contornos. Por isso, temos buscado levantar pontos comuns entre as narrativas e criar diferentes modos de organizá-las, na intenção de compreender de que forma elas afetam as docentes e a nós mesmas. No entanto, ao entrar em contato com as narrativas, escolhemos o que é incluído e o que é deixado de fora, e isso também revela a



nossa história enquanto pesquisadores, nossos desejos, preocupações, escolhas e compreensões de mundo, como comentado a seguir:

A partir do levantamento de várias contribuições tecidas no interior das pesquisas, pudemos ampliar o significado da palavra inventário, para além da ideia de ser uma relação dos bens pertencentes ou que pertenceram a alguém ou a alguma empresa; ou entendido como descrição minuciosa; registro; rol; relação; catálogo; lista, de acordo com os dicionários. Passamos a compreender o termo inventário como um procedimento metodológico que convida o pesquisador a revisitar a sua prática pedagógica, compreender e visitar escritos, imagens, objetos, suportes de lembranças, que fazem parte de sua história, por terem sido produzidos em tempos e lugares outros (Prado; Frauendorf; Chautz, 2018, p. 535).

Quando tomamos a decisão de revisitar os artigos que compõem o livro, tivemos a intenção inicial de inventariar as narrativas presentes na obra. Entretanto, ao nos debruçarmos sobre os textos, compreendemos que não se tratava de um mero procedimento metodológico, mas de uma tessitura afetiva, um relicário. Nomeamos esse processo *‘teóricopolíticoepistemológico’* como organização dos relicários narrativos de *‘vidaformação’*. A utilização do termo “relicário” está ligada à ideia de guardar relíquias. Nesse sentido, concebemos um relicário de narrativas como um acervo de memórias de professoras, algo precioso e da dimensão do sagrado. Tomamos a memória como uma relíquia que, reconhecida como dispositivo de pesquisa, oferece a possibilidade de revelar pedaços da vida encadeados pelos sentidos do momento em que estão sendo narrados – um privilégio que Alberti (2004, p. 26) denomina como “fascínio do vivido”, isto é, a “[...] recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”. Patricia Vasconcellos da Silva parece exercitar esse fascínio ao narrar suas brincadeiras de infância:

Em minha infância, sempre tive liberdade de subir em árvores, de brincar com girinos, de dar nó na crina do cavalo (esperando o saci-pererê, era a promessa...), de nadar com os peixes, de observar o sapo pulando no lago, de comer goiabas e bananas ao pé de cada pé, de plantar no jardim, de cuidar das plantas do quintal, de pegar água do poço, de brincar na lama...No sítio, em que eu vivia na minha infância, tinham muitas goiabeiras. Eu e minha mãe íamos para o mato, no mato eu subia na goiabeira e minha mãe ficava embaixo, ela pedia para que sacudisse a goiabeira, e quando eu sacudia várias goiabas caíam. Nós catávamos tudo. Além da goiaba, eu e minha mãe colhíamos outros frutos como: limão, laranja, manga. Depois eu pegava o livro de receita e fazia bolo de limão, de laranja; imitava minha tia avó na cozinha (Silva, P. V., 2024, p. 64).

Entendemos que o fascínio do vivido está nas singularidades que as narrativas nos apresentam, pois “[...] o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais [...]” (Portelli, 1997, p. 16). É importante considerar que a memória é social, pois faz parte de

um processo de elaboração que precisa ser estruturado a partir das redes de vivências e conhecimentos dos sujeitos – e não de um lugar de simples armazenamento de dados. Isso aparenta ganhar força na fala de Eliete Marcelino Dias Andrade apresentada a seguir:

Memória é coletiva: é minha, é sua, é nossa. E como as peças do quebra-cabeça, à medida que compartilhamos nossas memórias, elas vão se encontrando com as de outras pessoas e vão enfim, montando grandes imagens que se entrecruzam e mudam constantemente. Memória é testamento – recebemos de um outro que nos antecedeu. Nossos pais, parentes, amigos mais velhos compartilham suas experiências e nós as incorporamos em nossas memórias (Andrade, 2024, p. 117).

Eliete parece enfatizar a ideia de memória como ‘*espaçotempo*’ coletivo. Sua voz fortalece a nossa convicção de que as vivências são ‘*singularessociais*’ e irrepetíveis, pois cada memória é uma relíquia e há diferentes formas de compreender, viver e estar no mundo. Além disso, vemos que cada narrativa enuncia sempre um passado entrelaçado a um presente.

Na épica, como na memória, o passado se reconstrói de maneira alinear com idas e voltas repentinas, com superposição de planos temporais, com digressões e análises. Naturalmente o que retorna não é o passado propriamente dito, mas suas imagens gravadas na memória e ativadas por ela num determinado presente (Aguilar, 1998, p. 25, *apud* Prado; Soligo, 2007, p. 53).

Esse jogo entre passado e presente mencionado pelo autor nos remete às superposições de planos temporais. Com efeito, observamos que a desconexão com o tempo linear é destacada por Flávia Fernanda Ferreira de Lucena em sua narrativa.

Tal como a vida e as memórias do vivido, que se tecem de forma linear ou não, escolho aqui narrar momentos que marcaram a minha vida familiar, discente e docente, entrecruzando os fios da lembrança e do tempo, compartilhando os caminhos que percorri e as experiências do que até agora vivenciei. Assim, não sei se de fato por onde começo seria o começo, mas é o começo do fio da história que agora vou narrar (Lucena, 2024, p. 73).

Compreendendo que não há linearidade no processo de narrar, interessa-nos pensar o relicário narrativo de ‘*vidaformação*’ a partir de duas vertentes. A primeira diz respeito à produção das histórias e às leituras que as professoras fazem de si mesmas como parte do seu processo de formação. A segunda se relaciona com a ideia de que, ao retornarem às suas histórias, as professoras têm a possibilidade de se olharem no presente a partir de seu passado para constituírem um projeto de futuro. Em outras palavras, enxergamos um entrelaçamento entre os tempos já vividos e os que ainda serão vividos, resultando em uma configuração circular: há um início, um meio e um início novamente.

Nessa perspectiva, as histórias que contamos são a nossa vida, a invenção narrativa que realizamos cotidianamente. Não se trata apenas de um conjunto de palavras, mas da tessitura de uma rede composta pelas narrativas que, ao mesmo tempo, atravessam e são atravessadas pelas palavras. As histórias passam a ser contadas pelas professoras no momento em que são convidadas a fazê-lo. Sendo assim, argumentamos que não faz sentido considerar fatos e narrativas como separados, pois “inventamos” a vida cotidianamente, uma vez que a narrativa é “[...] uma matéria movente, transitória, viva [...]” (Delory-Momberger, 2008, p. 96) que se refaz a cada vez que é escrita ou contada. Ela se constitui sempre em um espaço e tempo de enunciação, ou seja, está longe de ser resultado de um passado objetivo e imobilizado. A “[...] narrativa de vida nunca é de uma vez por todas; ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói com ela o sentido da história que enuncia” (Delory-Momberger, 2008, p. 96). Logo, não podemos olhar o relicário narrativo de ‘*vidaformação*’ como uma história acabada. Aliás, uma das possibilidades que nos interessa é a incompletude desse relicário e sua capacidade de ser (re)escrito com base em novas experiências e reflexões, como demonstra Natalia Ribeiro da Silva Barros:

Nós, professores, nos constituímos também na prática! Nem todas as respostas estão nas aulas ou leituras, é preciso sentir, viver e se entregar de coração aberto às vivências. Um grande processo de reconstrução foi e ainda é vivido. Acho até que sempre será. Afinal, como diz o querido Manoel de Barros, “A maior riqueza do homem é a sua incompletude”. Sobre as dúvidas? Muitas ainda existem. Como supracitado, “nada do que eu tinha lido, ouvido ou estudado respondiam alguns questionamentos que eu tinha sobre a realidade do que eu estava vivendo”. Eu não tinha ideia do que fazer em caso de queda, de engasgo, de troca de lanche... Naqueles momentos de “frigor dos ovos”, onde encontrar respostas? (Barros, 2024, p. 134).

Além de Natalia, Bianca da S. Fonseca Marinelli parece defender a possibilidade de reescrever sua história todos os dias para se tornar a professora que sonha ser, pois o que ela diz não saber permanece em aberto, como um processo inacabado e sempre em construção.

Meus primeiros dias na educação infantil foram muito difíceis, já que pela primeira vez em quase uma década de magistério eu não sabia o que fazer, não tinha matéria para colocar no quadro nem sabia como fazer uma dinâmica de apresentação, enquanto minha parceira me dizia que era fácil, que era só fazer uma rodinha com as crianças e cantar “musiquinhas”. Durante a rodinha além de não saber cantar as músicas eu tive vergonha, não sabia o que estava fazendo e acreditava que as crianças estavam me olhando como se eu fosse uma boba, porque de fato era o que eu estava parecendo. A primeira semana se passou e as crianças ficavam a cada dia mais agitadas e o meu domínio de classe, do qual tanto me orgulhava no ensino fundamental, na educação infantil passava longe (Marinelli, 2024, p. 102).

Diante dessas constatações, sustentamos que o relicário narrativo de ‘*vidaformação*’ reúne, organiza e tematiza os acontecimentos da existência. Ele dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. “É a narrativa que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (Delory-Momberger, 2008, p. 97). Assim, o relicário narrativo de ‘*vidaformação*’ guarda um manancial de histórias que contam sobre a importância das experiências das professoras, sempre com a perspectiva de que as relíquias guardadas são matéria movente, inacabada, inconclusa.

#### **Quarto tempo: o que aprendemos sobre e com os relicários narrativos de ‘*vidaformação*’?**

Sabíamos que os relicários narrativos de ‘*vidaformação*’, tecidos no contexto da organização do livro mencionado, reuniria narrativas de docentes atuantes na periferia. No entanto, ao mergulharmos nos guardados desse relicário, descobrimos outros pontos em comum, como o fato de as professoras terem nascido e crescido em territórios periféricos e a importância que a escola assumiu em suas vidas desde a infância. Isso parece ter despertado nelas o desejo de exercer a profissão docente, como se destaca a seguir.

Lembro-me que entre os 9 a 10 anos de idade, eu estudava no turno da manhã, e, com autorização da diretora, retornava à escola no contraturno auxiliando as professoras da pré-escola, sonhando com o dia que desempenharia aquele papel. Ato este, que me causava grande fascínio. A partir da 5ª série, atualmente 6º ano do Ensino Fundamental II, tive meu primeiro contato com a escola pública e seus desafios. Ali, reafirmei o meu “sonho pedagógico” (Silva, F. M., 2024, p. 17).

Sonhava em ser professora e tive bons exemplos de professores negros a me incentivar, inclusive uma disse para nunca desistir de meus sonhos. Lecionei em algumas escolas particulares pequenas e outras públicas, através de contrato, mas nunca imaginei que poderia fazer curso superior, principalmente, em uma universidade pública (Nepomuceno, 2024, p. 34).

A escola que desde o início foi muito importante para mim, ganhou ainda mais sentido por ser um espaço acolhedor e que complementava as necessidades de alimento e lazer: na memória, biblioteca, pátio, recreio, merenda, amigos, elogios da professora. As dificuldades financeiras faziam com que a hora da merenda escolar fosse um dos momentos mais esperados do dia (Assis, 2024, p. 47).

Recordo-me que nasceu na minha infância o sonho de ser professora. A minha brincadeira preferida era a escolinha. Nela, meu espaço brincante era um terraço. Havia a mesa redonda, os alunos imaginários que ficavam livres para sentar-se onde quisessem. Até meu cachorro era meu aluno. [...] nesses espaços, por vezes, eu ministrava a aula reproduzindo o que meus professores reais faziam comigo na escola. [...]. Assim, por mais que, nas brincadeiras de escolinha eu utilizasse um

ambiente aberto, vivo e acolhedor, sempre lecionava de forma “bancária” para meus alunos imaginários (Silva, P. V., 2024, p. 65).

Meu pai sabia ler e escrever muito pouco, meu avô tinha ensinado, afinal, meu avô dizia que o homem precisava saber ler. Minha mãe não teve oportunidade de estudo. Era analfabeta. Apesar de ser de família humilde, minha infância foi muito feliz [...] também gostava de brincar com as bonecas. Organizava todas elas e brincava de professora. Quando alguém me perguntava sobre a profissão no futuro, dizia que ia ser professora (Abranches, 2024, p. 84).

Estas narrativas nos levam a pensar que o fato de tantas meninas nascidas na periferia sonharem com a profissão docente pode não ser apenas uma coincidência. Sobre esse assunto, seguimos o pensamento de Oyěwùmí (2021) quando compreendemos que, nas sociedades ocidentais, os corpos físicos são sempre corpos sociais e, por isso, estão ligados a compromissos sociais. Nesse sentido, acreditamos que as meninas da periferia, mesmo que de forma inconsciente, possuem o propósito de cuidar e zelar por outras infâncias igualmente periféricas. Diante de condições adversas, como não construir a ideia de escola como locus de acolhimento, segurança, encontro, afeto e cuidado?

Percebemos que as vidas dessas meninas estudantes periféricas se encontram com as agora professoras da periferia por intermédio das narrativas, evocando a compreensão do narrar como parte do processo de formação docente e acionando uma noção de tempo que temos buscado elaborar em nossas pesquisas, mas que ainda não está completamente definido para nós. Seria este tempo, um tempo de Ewá, uma temporalidade baseada nas cosmo percepções africanas e concebida como uma espiral, ou seja, um tempo circular. Entendemos que o movimento de narrar ocorre na suspensão do tempo cronológico, isto é, na presença simultânea do passado da experiência que é narrada no presente e na concepção de um futuro que será presente novamente; é início, meio e início de novo. Dessa maneira, no final da narração, quem vive a experiência é afetado e modificado pelo que narrou, tornando-se outro no tempo presente. Pensamos em Ewá sobretudo devido às habilidades designadas à orixá homônimo, uma divindade feminina associada ao arco-íris e ao ciclo da água, ambos fenômenos cíclicos e perpétuos, pois atribuímos essas características aos movimentos da narração, que entrelaça tempo, ação e desejo; que tece, re-tece e destece múltiplos horizontes.

A noção de circularidade temporal encontra inspiração no pensamento de Bispo dos Santos (2023), no modo movente e circular que o pensador quilombola entende as experiências das populações negras no Brasil na sua resistência identitária. Para Bispo dos

Santos (2023, p. 49), “[...] somos começo, meio e começo”. No processo de compor e narrar uma experiência vivida, acreditamos que o tempo é sempre início. Ao trazer para o presente uma experiência do passado, quem narra é afetado novamente pelo vivido e se torna outro no amanhã, que é sempre um novo início de si. Acessando as dimensões experienciadas, o narrador mergulha em um fluxo de ressignificações do vivido, tensionado pelo presente e pelas expectativas de futuro, isto é, aciona uma temporalidade impulsionada pelo passado e transmutada pelo presente e pelos seus desejos de futuro. Nessa configuração, passado, presente e futuro se fundem numa circularidade que se torna sempre presente outra vez.

Ao revisitarem suas memórias – as quais entendemos como importantes dispositivos de pesquisa – e narrarem seus percursos de vida e formação, compreendemos que as professoras fazem circular histórias, conhecimentos, saberes, linguagens, afetos e afecções (Carvalho, 2011). A partir desses fios narrativos, podemos analisar os processos formativos que os sujeitos viveram e os desdobramentos nas suas atuações docentes; seus processos de invenções, reinvenções e ressignificações das experiências vividas.

Por meio das narrativas, podemos conhecer os processos de ser professora na/da periferia, tarefa repleta de desafios e dilemas, como narra a professora Bianca da S. Fonseca Marinelli (2024, p.110):

O ano letivo começou e foi o caos dar aula para aquelas crianças, choravam muito e a minha didática era péssima. Para piorar, um dia estava em sala de aula e um garoto cortou a camisa de uma colega de sala para meu desespero e eu nem vi no momento, a criança era bem difícil e não obedecia às regras. Levei até a diretoria que me orientou a pedir desculpas a mãe da menina e comprar um outro uniforme, mas para meu espanto a mãe que fizera o verdadeiro escândalo foi a do menino que cortou e queria que eu saísse da escola, porque não prestei atenção em uma sala de quase 25 crianças e eu sozinha, não tinha como controlar. Enfim infelizmente tive que pedir desculpas aquela mãe que achava que o ato do filho foi uma bobeira. Confesso que aquilo me deixou bem triste.

Arroyo (2000) aponta que esse contexto ocasiona não apenas dificuldades no fazer docente, mas um processo de desumanização de docentes e estudantes:

A categoria tem colocado todos os seus esforços em melhorar as condições materiais e de trabalho nas escolas [...] para que cheguem a ser espaços mais humanos. O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente (Arroyo, 2000, p. 64).

Contudo, o encontro dos tempos e espaços evocados nas narrativas de docentes na/da periferia nos levou a refletir sobre como a escola e a docência, para essas mulheres periféricas, têm sido um caminho de ascensão social que foi negado às gerações anteriores.

Minha mãe estudou apenas o primário e mal sabia ler e escrever, no entanto com seu encantamento, usou de ludicidade, didática e sua sabedoria de vida para, inconscientemente, alfabetizar suas filhas. Essas lembranças aguçaram a reflexão sobre o valor que devemos dar ao conhecimento que a criança já possui e leva consigo para onde vai, inclusive para a escola (Andrade, 2024, p. 119).

Para minha mãe foi um grande alívio, em contrapartida não era o suficiente [...] afinal uma garota da comunidade estar fazendo uma Universidade Pública já não era comum, ainda mais negra e pobre. Achava mesmo que o preconceito seria o maior dos meus desafios, mas não fora, quase um ano e meio depois de entrar na faculdade, com minha avó falecida, minha mãe teve a brilhante ideia de vendermos empadinhas na faculdade para auxiliar com os custos dos livros e passagens. Confesso que foi algo tão difícil inicialmente, por ser tímida na época [...] levei 10 empadas e retornei com 9, sendo que uma eu havia consumido. Mas não havia outra opção senão teria que trancar um grande sonho (Silva, L. C. S. B., 2024, p. 107).

Mamãe já era alfabetizada, mas desejava ir além. Ela sempre nos falava da importância para que não ocupássemos as mesmas posições que ela e papai ocupavam no mercado de trabalho. Mesmo sem saber, mamãe já entendia que a educação era uma das ferramentas de mobilidade social. O seu desejo era que não nos fosse reservado a profissão herdada pela maioria das mulheres negras no Brasil, a de empregada doméstica. Não desvalorizando a profissão que ela exercia sem hesitar, mas por conta da baixa remuneração (Santos, 2024, p. 92).

Embora a profissão docente seja frequentemente considerada menor por parte da sociedade, sendo desprestigiada por meio de salários baixos, entre outras questões, as narrativas que emergem dos relatórios indicam que a docência pode ser um caminho de ascensão social. Esse fenômeno é perceptível no Brasil, onde 88% dos profissionais formados em cursos de licenciatura recebem mensalmente menos de R\$3.000,00<sup>i</sup>, um percentual muito maior do que os 50% provenientes de cursos de bacharelado. No entanto, em um cenário social em que metade dos brasileiros vive com R\$438,00 mensais e 10% sobrevivem com apenas R\$112,00<sup>ii</sup>, para grande parte da população, ingressar na docência representa uma ascensão social – o que não implica abandonar a luta por melhores condições salariais e de trabalho. Dessa forma, notamos a presença crescente das camadas populares na docência, movimento potencializado pela política de cotas sociais e raciais, iniciada no ano 2000 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e institucionalizada como Lei Federal em 2012<sup>iii</sup>. Os impactos dessa alteração no contexto social mais amplo são evidentes nas

declarações de muitas docentes, que relatam serem as primeiras de suas famílias a obterem um diploma de Ensino Superior.

Esse sistema racista nos leva a acreditar que era só uma questão financeira e falta de interesse das crianças [...] bastando se esforçar e estudar mais, ou seja, do mesmo jeito colocava a responsabilidade neles. Cansei de ouvir que a universidade pública não era lugar para pobre e preto, então é preciso mostrar para as crianças que a universidade pública estadual e federal é também lugar de pobres e pretos, com a nossa cara, com a nossa história (Nepomuceno, 2024, p. 44).

Na obra *Outros sujeitos, outras pedagogias*, Arroyo (2014) analisa o processo de conscientização política ocorrido entre os séculos XX e XXI por coletivos sociais subalternizados. Estes passaram a se afirmar como sujeitos de direito, possibilitando que seus filhos e filhas estivessem presentes nas escolas e exigissem o acesso às universidades públicas. Ao ingressarem nesses espaços, esses sujeitos começaram a tecer e demandar outras pedagogias, como podemos perceber nas narrativas a seguir:

Os alunos que dei aula não passaram por mim. Eles entraram para a minha vida. Não saíram e não sairão jamais. Alegria com aqueles que encontro ou recebo notícias: “Tia Cacau, passei no vestibular”. “Iniciei a graduação”. “Professora, acredita que já estou na pós?”. Mas nem sempre as notícias recebidas sobre eles são maravilhosas (Cajazeira, 2024, p. 29).

Um dos meus principais objetivos é ensinar meu aluno através do que ele tem interesse e assim despertar o seu querer-aprender, proporcionando um processo de aprendizagem significativo. [...] me proponho a fazer da minha sala de aula um ambiente antirracista, democrático, ouvinte, afetivo, de valorização de saberes e principalmente, um espaço onde eu possa contribuir para a formação de cidadãos críticos, pensantes e conscientes de quem são. Ali, o meu compromisso é ser a professora que não tive (Silva, F. M., 2024, p. 23).

Sendo assim, atuo como intelectual e não como mera reprodutora de técnicas e metodologias formuladas por outrem, podemos sim, contribuir com a construção de um currículo que não discrimine as crianças, que valorize suas culturas, que as ouçam, que reconheça como protagonistas no processo de *ensinoaprendizagem* [...] já me disseram que, diariamente, me vejo em cada criança de minha escola pública da periferia. Talvez seja mesmo. E isso molda a forma como me relaciono com elas para tentar proporcionar experiências pedagógicas cheias de afeto, inclusivas. Aqui, fala a menina, mãe da mulher. Mulher de periferia, profissional da Educação, que enquanto profissional, não tem uma missão a cumprir – tem sim um compromisso ético, político e estético com as crianças com quem tenho a honra de conviver a cada dia em minha dala (Pestana, 2024, p. 53).

Percebemos que o encontro entre as meninas periféricas – agora ressignificadas pelas suas narrativas – e seus estudantes, também periféricos, evoca uma escuta atenta por parte das docentes ao que os estudantes trazem para sala de aula, reorientando os currículos ‘*pensadospraticados*’. Apostamos na potência que é os estudantes perceberem no sujeito



docente uma pessoa com a qual compartilham trajetórias, na medida em que isso lhes oferece representatividade. Acreditamos que esse ponto em comum oferece à mediação pedagógica uma vantagem, pois, conhecendo o contexto de seus estudantes, a professora pode acessar mais organicamente os sentidos partilhados por eles, favorecendo a comunicação e a aprendizagem. Isso porque entendemos que a aprendizagem parte do que os estudantes já sabem e de seus esquemas mentais precedentes, o que exige do docente um conhecimento sobre os modos de vida dos estudantes. Esse entendimento se justifica pela compreensão freireana da educação: educar significa impregnar de sentido cada ação cotidiana. Nessa perspectiva, enfatiza-se a necessidade de respeitar o conhecimento que o aluno traz para a escola, visto que ele é um sujeito social e histórico.

Diante disso, entendemos os relicários narrativos de ‘*vidaformação*’ como recursos que propiciam a formação docente, uma vez que escrever sobre a própria ‘*vidaformação*’ amplia a possibilidade de reflexão sobre o ser docente e a compreensão da docência. Além disso, é uma oportunidade de inventariar ‘*saberesfazer*s’ docentes que possam contribuir para a realização de futuros desejados. Estes advêm do adensamento dos fios na tessitura de um mundo onde muitos outros podem existir, pois somos processos em devir, volúveis e contingenciais (Ferraroti, 2014).

### Referências

- ABRANCHES, Eliane Eugênia da Silva. Narrativa (auto)biográfica de uma professora. In: REIS, Graça; EMILIÃO, Soymara.; PATRICIO, Luziane (org.). **Trajetórias docentes:** da periferia para a periferia. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 83-89.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa.; ALVES, Nilda. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 130-151.
- ANDRADE, Eliete Marcelino. D. A marca: o início de uma história. In: REIS, Graça.; EMILIÃO, Soymara.; PATRICIO, Luziane. (org.). **Trajetórias docentes:** da periferia para a periferia. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 117-125.
- ARROYO, Miguel. Gonzales. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel. Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ASSIS, Vanessa Duarte Abreu. Menina, mãe da mulher: a escola nas memórias de uma menina de periferia. In: REIS, Graça; EMILIÃO, Soymara.; PATRICIO, Luziane. (org.). **Trajetórias docentes: da periferia para a periferia**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 47-54.

BARROS, Natalia Ribeiro da Silva Algumas memórias de uma professora de bebês. In: REIS, Graça; EMILIÃO, Soymara.; PATRICIO, Luziane(org.). **Trajetórias docentes: da periferia para a periferia**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 127-137.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221. (Obras escolhidas, Vol. 1).

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia**, [s.l.]. v. 93, n. 235, p. 579-593, 2012.

BRETON, Hervé. **Investigação narrativa em ciências humanas e sociais**. Tradução de Camila Aloisio Alves. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023.

CAJAZEIRA, Ana Claudia Domingos Sigo professora. In: REIS, Graça; EMILIÃO, Soymara.; PATRICIO, Luziane(org.). **Trajetórias docentes: da periferia para a periferia**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 25-31.

CARVALHO, Janete. Magalhães. O currículo como redes de conversações e ações potencializando o cotidiano escolar da Educação Básica. **Linha Mestra** (Associação de Leitura do Brasil), [s.l.], v. 1, p. 1598-1602, 2011.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura e democracia**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DILTHEY, Wilhelm. **Introdução às ciências humanas: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história**. Tradução de M. A. Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

EMILIÃO, Soymara. Heterobiografias verbovisuais: a possibilidade de narrativas literaturizadas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins.; BERNARDES, Rosvita. Kolb. (org.). **Redes de pesquisa e movimentos insurgentes**. Curitiba: CRV, 2024. Vol. 4.

EMILIÃO, Soymara Vieira. **Vida de professora: currículos como romance em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro**. 181Fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Natal: EDUFRN, 2014.

GOODSON, Ivor. **A vida e o trabalho docente**. São Paulo: Vozes, 2022.

GOODSON, Ivor. **Aprendizagem, currículo e política de vida**: obras selecionadas de Ivor F. Goodson. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis: Vozes, 2020.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Revisão e Tradução de Henrique. Carvalho Calado, Trad., Maria. Inês Petrucci-Rosa e José. Pereira de Queiroz. São Paulo: Editora da Unicamp, 2019.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. São Paulo: Papirus, 1999.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 15-22, jan./abr. 2007.

KASTRUP, Virginia.; GURGEL, Verônica. O papel da escrita na formação de professores e o problema da coemergência. In: DIAS. Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros **Conde. Escritas de Si**: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019. p. 60-71.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LONTRA, Viviane. Para saber quem sou, me contarei. In: REIS, (org.). **Trajetórias docentes**: da periferia para a periferia. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 139-147.

LUCENA, Flavia Fernanda. Ferreira. Tornar-me professora: tecendo memórias de criança, aluna e formação docente. In: REIS, Graça; EMILIÃO, Soymara.; PATRICIO, Luziane. (org.). **Trajetórias docentes**: da periferia para a periferia. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 73-81.

MÃE, Valter Hugo. **As mais belas coisas do mundo**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019

MARINELLI, Bianca da Silva Fonseca. Meu desejo: ser professora da rede pública de ensino. In: REIS, Graça; EMILIÃO, Soymara.; PATRICIO, Luziane(org.). **Trajetórias docentes**: da periferia para a periferia. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 99-104.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NEPOMUCENO, Valéria Paixão Vasconcelos. Escrevivências. In: REIS, Graça; EMILIÃO, Soymara.; PATRICIO, Luziane. (org.). **Trajetórias docentes**: da periferia para a periferia. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 33-46.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Da modernidade desencantada aos reencantamentos possíveis: as criações curriculares cotidianas e seus encantamentos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 1-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.67235>.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; ALVES, Nilda. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 39-48.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónke. **A invenção das mulheres:** construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes.** São Paulo: Paulus, 2008.

PESTANA, Amanda de Sousa. Memórias e experiências que me interrogam. In: REIS, Graça; EMILIÃO, Soymara.; PATRICIO, Luziane(org.). **Trajetórias docentes:** da periferia para a periferia. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 55-62.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: ANTONACCI, Maria Antonieta.; PERELMUTER, Daisy. (org.). **Projeto História:** ética e história oral. São Paulo: PUCSP, 1997. p. 13-49.

PRADO, Guilherme Val Toledo; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira.; CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 3, n. 8, p. 532-547, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p547>.

PRADO, Guilherme Val Toledo.; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, Guilherme Val Toledo.; SOLIGO, Rosaura. (org.). **Porque escrever é fazer história:** revelações, subversões e superações. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 45-59.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. Singularsocial. In: REIS, Graça Regina Franco da Silva; OLIVEIRA, Inês Barbosa.; BARONI, Patrícia. (org.). **Dicionário de pesquisa narrativa.** Rio de Janeiro: Ayvu, 2022. p. 333-342-.

REIS, Graça. A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente. **Educação & Realidade**, v. 48, p. 1-15, 2023.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SANTOS, Aline. Teixeira. Do egresso ao acesso: revirando memórias, narrando vivências. In: REIS, Graça; EMILIÃO, Soymara.; PATRICIO, Luziane. (org.). **Trajetórias docentes:** da periferia para a periferia. São Carlos: SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 91-98.

SILVA, Fabiele Moyses da. Mulher resiliente: uma trajetória de reencontro, ressignificado e construção. In: REIS, Graça; EMILIÃO, Soymara.; PATRICIO, Luziane(org.). **Trajetórias docentes:** da periferia para a periferia. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 17-24.

SILVA, Luana Castro dos Santos Braz da. Onde tudo começou... In: REIS, Graça; EMILIÃO, Soymara.; PATRICIO, Luziane. (org.). **Trajetórias docentes:** da periferia para a periferia. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 105-116.

SILVA, Patrícia Vasconcelos da. Narrativas de uma professora de infância: diálogos entre a formação docente e as práticas educativas. In: REIS, Graça; EMILIÃO, Soymara.; PATRICIO, Luziane. (org.). **Trajetórias docentes:** da periferia para a periferia. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 63-71.

## Notas

<sup>i</sup> Agência Brasil, Rio de Janeiro, 18 set. 2018. Disponível em: <https://agencia-brasil.jusbrasil.com.br/noticias/510974969/maioria-que-conclui-ensino-superior-ganha-salario-abaixo-de-r-3-mil>. Acesso em: 21 nov. 2025.

<sup>ii</sup> UOL Economia, São Paulo, 6 maio 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/05/06/metade-dos-brasileiros-sobrevive-com-menos-de-r-15-por-dia-aponta-ibge.htm>. Acesso em: 21 nov. 2025.

<sup>iii</sup> BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 21 nov. 2025.

## Sobre as autoras

### Graça Regina Franco da Silva Reis

Doutora e Mestre em Educação pelo ProPED/UERJ. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Professora do Colégio de Aplicação (CAp) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, cotidiano escolar, formação de professores e pesquisa (auto)biográfica. Líder dos Projetos "Conversas entre professorXs: alteridades e singularidades" ConPAS e do "Fórum Permanente de Pesquisa Narrativa" FOPPEN, membro da ABdC, coordenadora do GT 13 Educação Fundamental da ANPED na gestão 2022-2023 e Jovem Cientista do Nosso Estado

Email: [francodasilvareis@gmail.com](mailto:francodasilvareis@gmail.com) Orcid : <https://orcid.org/0000-0002-2420-0985>

### Soymara Vieira Emilião

Doutora e Mestre em Educação, pelo PROPED -UERJ. Cursando o Pós-doutorado no PPGE-UFRJ. Professora Assistente CaP-UERJ e Pedagoga da Rede Municipal de Niterói. Especialista em Psicopedagogia. Coordenadora do projeto de pesquisa e extensão "Conversas entre professorXs: alteridades e singularidades" no CAp/UERJ. Coordenadora do curso de extensão ConMat: Conversas matemáticas com professoras alfabetizadoras. Membro do Conversa com professores : alteridades e singularidades - ConPAS-UFRJ, Diálogos Escolas-Universidade e Polifonia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento. Pesquisadora APQ1 FAPERJ 2023

Email : [emiliaosoymara@gmail.com](mailto:emiliaosoymara@gmail.com) Orcid : <https://orcid.org/0000-0001-6754-6188>

### Marina Santos Nunes de Campos

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011), Mestrado (2016) E Doutorado (2021) em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é carreira de magistério do ensino básico da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Email : [marinacampo2@gmail.com](mailto:marinacampo2@gmail.com) Orcid : <https://orcid.org/0000-0001-9944-6966>

Recebido em: 16/06/2025

Aceito para publicação em: 14/11/2025