



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

DOSSIÊ | Narrativas (Auto)Biográficas em Processos Formativos

Tempo, memória e heterobiografias

Time, memory and heterobiographies

Tiempo, memoria y heterobiografías

Graça Regina Franco da Silva Reis
Soymara Vieira Emilião
Marina Santos Nunes de Campos

RESUMO

O presente texto tem como principal objetivo apresentar as narrativas heterobiográficas docentes como artesanias a partir da ideia de que a arte de narrar se assemelha ao trabalho artesanal levando em conta a indissociabilidade entre o trabalho manual – do corpo – e o trabalho intelectual – da mente. Ele surge como consequência de pesquisas que se debruçam em narrativas docentes como campo/tema de investigação, sempre imbricadas numa escolha *epistemopolítico-metodológica*. Para isso, traz também uma discussão sobre as heterobiografias que narram a compreensão de si pela história do outro e vice-versa e a relação do tempo circular presente no processo como tempo das divindades. Assim, a partir dessas discussões, aponta, ainda, as artesanias narrativas heterobiográficas como experiências *singulares sociais* (Reis, 2023), possibilitando perceber que o anúncio das experiências vividas pelo narrador extrapola a narração do ato ou de si. Desse modo, as heterobiografias docentes reafirmam a potência da narrativa como experiência formativa, coletiva e transformadora.

Palavras-chave: pesquisas narrativas; artesanias; heterobiografias.

ABSTRACT

The aim of this text is to present heterobiographical teacher narratives as crafts based on the idea that the art of narrating is similar to craft work, taking into account the inseparability between manual labor, of the body, and intellectual labor, of the mind. It is the result of research that focuses on teachers' narratives as a field/theme of investigation imbricated in a relationship of epistemopolitical-methodological choice. to this end, it discusses heterobiographies, which narrate the understanding of oneself through the history of others and vice versa, and the relationship between the circular time present in the process and the time of the divinities. based on these discussions, he points to

heterobiographical narrative crafts as singular-social experiences (Reis, 2023). This study has made it possible to realize that the announcement of the experiences lived by the narrator goes beyond the narration of the act or of oneself. Thus, teachers' heterobiographies reaffirm the power of narrative as a formative, collective, and transformative experience.

Keywords: research narratives; crafts; heterobiographies.

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo presentar las narrativas heterobiográficas docentes como artesanías, partiendo de la idea de que el arte de narrar se asemeja al trabajo artesanal, considerando la indisolubilidad entre el trabajo manual, del cuerpo, y el trabajo intelectual, de la mente. es resultado de investigaciones que se centran en las narrativas docentes como campo/tema de investigación, imbricadas en una relación de elección epistemopolíticometodológica. para ello, se propone una discusión sobre las heterobiografías que relatan la comprensión de uno mismo a través de la historia del otro y viceversa, así como la relación con el tiempo circular presente en el proceso, entendido como el tiempo de las divinidades. a partir de estas discusiones, se señalan las artesanías narrativas heterobiográficas como experiencias singulares y sociales (Reis, 2023). este estudio ha permitido percibir que el anuncio de las experiencias vividas por el narrador trasciende la mera narración del acto o del yo. Así, las heterobiografías docentes reafirman el poder de la narrativa como experiencia formativa, colectiva y transformadora.

Palabras clave: investigación narrativa; artesanías; heterobiografías.

Introdução

Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e a outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia (Bispo dos Santos, 2023, p. 15).

Temos aprendido com nossas pesquisas a importância de semear as palavras, enfeitando a língua a fim de dar outros sentidos àquelas que a modernidade capturou para si (Bispo dos Santos, 2023). Por isso, juntamos palavras, que a princípio possuem sentidos opostos, porque não acreditamos nas dicotomias, uma vez que a complexidade que habita o mundo nos ensina que há nuances entre isso e aquilo; ou seja, nada é só isso ou aquilo, as coisas e as pessoas são isso e aquilo. Neste texto, propomos enfeitar o tempo da narradora destacando que ele é o das divindades, pois vimos compreendendo que os tempos vividos por quem narra, nos processos de composição e enunciação, se aproximam dos elementos que se identificam com os orixás. Essa relação vem sendo tecida por nós nas pesquisas que realizamos e que se debruçam em narrativas docentes como campo de investigação. Para nós, assim

como os orixás são divindades que representam as forças da natureza sempre associados a ancestrais divinizados, capazes de intervir na natureza e na vida humana, as narrativas emergem por meio dessa ligação com os nossos antepassados, ou seja, somos constituídas de histórias que circulam entre passado e presente, transformando-se em futuro.

Nesse sentido, de forma amalgamada, percebe-se que o anúncio das experiências vividas pelas narradoras extrapola a narração do ato ou de si. Trata-se de heterobiografias. O que estamos afirmando é que, quando as narradoras narram o vivido, independentemente de suas vontades, emerge um cenário no qual elas se veem a si e ao mundo. Mas, não só. No momento da composição narrativa, há a suspensão do tempo cronológico para que a narradora teça a narratividade revisitando o passado, com as percepções do presente, lançando-as ao devir, num movimento que as tornam outras de si mesmas ao final da narração.

É nessa perspectiva que podemos conceber toda narrativa como uma heterobiografia, isto é, como um exercício singularsocial (Reis, 2023), no qual a singularidade das experiências narradas se constitui em relação indissociável com as vivências sociais, coletivas e tecidas em rede. Como aprendido com Kastrup (1999), um ato de invenção das narradoras, mediatizado por redes de sabersentirviver singulares desse sujeito.

Esse movimento possibilita um conhecimento de si (Souza, 2006), abrindo um espaçotempo de problematização, um modo de reviver experiências cotidianas que atravessam a pessoa que narra (Larrosa, 2015). Assim, as narradoras mediatizam indícios (Ginzburg, 1989) de si, da(s) outra(s) e dos processos políticos e sociais vividos. No caso da docência, ao narrarem sobre e com seus cotidianos escolares, dialogam também com os possíveis dos currículos (Carvalho, 2012) e com os currículos praticadospendados (Oliveira, 2012). As heterobiografias constituem, desse modo, movimentos de compreensão de si pela história da outra e, reciprocamente, de compreensão da outra pela própria história, possibilitando uma simultaneidade entre cada sujeito e a sociedade (Reis, 2023). Tais narrativas são atravessadas por redes de experiências e saberes singulares e mediatizadas por uma temporalidade que não se reduz à linearidade cronológica.

As cosmologias africanas, especialmente as de matriz iorubá, que

fundamentam religiões como o Candomblé e a Umbanda, no Brasil, concebem o tempo de forma radicalmente distinta da noção ocidental moderna. Enquanto o pensamento eurocêntrico organiza o tempo como uma linha reta, cumulativa e cronológica, as tradições afro-brasileiras compreendem-no como uma espiral viva: o tempo é circular, experiencial, ancestral e ritualístico.

Segundo Juana Elbein dos Santos (2002), o tempo dos Orixás não é aquele do calendário ocidental, mas o tempo do mito, do rito e da atualização permanente do sagrado. Para a autora, “o tempo ritual dos Orixás não é o tempo histórico. É um tempo de permanência e de retorno, em que o mito está sempre presente porque é reatualizado em cada rito” (Elbein dos Santos, 2002, p. 47). Essa afirmação revela a natureza não-linear do tempo nas práticas religiosas afro-brasileiras, em que passado, presente e futuro não estão separados, mas coexistem em espiral, a partir da presença contínua dos ancestrais e dos Orixás. Esse tempo não se acumula em datas, mas se manifesta nos gestos, nas cantigas e nos corpos que dançam – sempre retornando e permanecendo.

Do mesmo modo, Muniz Sodré (2002) observa que o tempo mítico africano opera em espiral, não se perdendo “num passado irre recuperável”, mas sendo reatualizado em cada celebração, em cada batida do tambor, em cada corpo em transe. O que se vive no presente tem eco no passado ancestral e abre caminho para o futuro.

Essa forma de temporalidade ritualizada impacta profundamente os modos de viver, lembrar, pertencer e resistir nas comunidades afrodescendentes. O tempo dos Orixás é também o tempo dos elementos naturais: o movimento das águas de Oxum, o trovão de Xangô, o fogo de Ogum, a floresta de Oxóssi. Como destaca Roberto Moura (1988), cada Orixá representa domínios da natureza que são, simultaneamente, espaço e tempo sagrados – cíclicos, vivos e interligados.

No interior dos terreiros, portanto, o tempo é outro daquele marcado pelo calendário, ele está inscrito no corpo que dança, no soar dos tambores, nas cantigas, nos gestos e nas oferendas. Como salienta Silva (2014), o tempo no Candomblé é uma experiência afetiva, espiritual e formativa. Ele está inscrito nas práticas cotidianas e ritualísticas que articulam morte, vida e ancestralidade. Ao narrar histórias de Orixás, reverenciar os mais velhos e reconstituir trajetórias,

cria-se um tempo outro – um tempo de cuidado, de resistência e de presença.

Assim, o tempo para os Orixás não é uma abstração cronológica. Ele é vivido, sentido e compartilhado. Ele está nos corpos que dançam, nas palavras que evocam, nos elementos que conduzem o rito. Como sustenta Paul Ricoeur (2003), citado por Silva (2014), trata-se de um tempo-narrativa, em que memória, identidade e ação se entrelaçam. A temporalidade, nesse contexto, assume dimensões políticas e existenciais, ao articular os sujeitos às suas memórias, reinscrever suas vivências e potencializar os horizontes de futuro, sendo também caminho e raiz, uma vez que tece memórias, reescreve histórias e impulsiona futuros.

Portanto, pensar o tempo por meio do estudo dos Orixás é afirmar uma outra ética: do retorno, do respeito aos ancestrais, da escuta do corpo e do cosmos. É uma afirmação do tempo da vida como tempo da memória, como espiral e também circular e não linha reta.

Assentes na lógica das cosmopercepções africanas, concebemos o tempo da narração como uma espiral (Martins, 2021). Um tempo que é sempre começo, meio e começo (Bispo dos Santos, 2023), no sentido que, ao final da narração, quem vive a experiência é afetada e modificada pelo que narrou, sendo outra no tempo presente. Esse outro começo é o que Cronos, o deus do tempo na Mitologia Grega, identifica como futuro e que, para nós, acontece como presente a todo tempo.

De acordo com Lopes e Simas (2023), na filosofia africana tradicional, o tempo é um fenômeno que flui mais pela opção existencial do ser humano do que de outros fatores. Assim, acreditam na existência simultânea do passado, do presente e do futuro, e que o tempo linear, nomeado pelos gregos de Cronos, é uma ilusão. O provérbio yorubá “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje” ilustra essa concepção outra de tempo.

Assim, compreender o tempo de modo diferente daquele que nos foi imposto pelos conhecimentos eurocêntricos não é uma exclusividade da filosofia africana. Também para os povos originários a noção linear não produz sentido. A jornalista Eliane Brum (2021), em seu livro *Banzeiro Òkótó: Uma viagem à Amazônia Centro do Mundo*, narra um episódio que nos ajuda a compreender o pensamento dos povos da floresta:

Eu comecei a escrever sobre a idade porque esse é o primeiro aviso dos povos da floresta de que aqueles mundos não cabem em linearidades. Eu perguntava quantos anos a pessoa tinha. E ela me olhava, um pouco espantada, mas sempre muito disposta a me dar o que eu queria e respondia: “Sessenta e cinco”. Eu estranhava. Algum tempo depois, às vezes anos, eu voltava a perguntar: “Quantos anos você tem hoje? E a mesma pessoa respondia: “Vinte e três”. Se quer um número, eles o darão (Brum, 2021, p. 16).

A idade medida em números numa linha reta não faz o menor sentido para quem vive na floresta e se move pela estação da seca e das chuvas, pelos ciclos de todas as gentes, humanas e não humanas, aos quais são intimamente conectados (...) por que você precisaria saber quantos anos se tem, se sabe o que se sente, o que pode e o deseja? (Brum, 2021, p. 16).

Afinadas com os saberes africanos, quilombolas e indígenas, que há séculos utilizam as narrativas orais para a partilha dos saberes, procuramos dialogar com os conhecimentos que produzimos por meio de uma compreensão mais ampla e plural sobre o tempo vivido nas escolas e no que circula nas narrativas das docentes. Destarte, é na compreensão de que o tempo envolvido na produção narrativa é eminentemente diferente daquele linear glorificado pela racionalidade moderna. Por conseguinte, subverter as temporalidades coaduna com o campo em que nossas pesquisas estão filiadas, às epistemologias do sul, porque com elas buscamos evitar o desperdício e o apagamento de experiências do mundo.

Nesse sentido é que fizemos nossa escolha *epistemopolítico-metodológica*, pois desejamos afirmar essa indissociabilidade por meio da pesquisa narrativa, compreendendo que é fundamental apagar os silenciamentos das vozes, dos modos de vida e de entendimentos que compõem o mundo para além do que a modernidade preza como legítimo. A noção de tempo dos Orixás está inserida nessa episteme, na compreensão da circularidade temporal que ocorre com as narradoras no processo de compor e narrar uma experiência vivida.

Dessa maneira, as narradoras, ao trazerem para o presente uma experiência, transformando em palavras o que viveram, são afetadas novamente pelo que narram, modificando o entendimento do vivido e, com isso, tendo a possibilidade de um outro reconhecimento de si e de seus fazeres. Por isso, nos apoiamos no tempo como incerteza e descoberta, porque não se tem controle sobre quais tessituras poderão ser entrecruzadas pela memória, até que a

narrativa se finde. Como ato artesanal (Reis; Campos, 2023) e singularsocial, as narrativas são compostas por muitos fios, entre eles, os do inconsciente, que entram em cena sem avisar. Como afirma Benjamin (1987, p. 223), “as marcas do narrador ficam em sua obra tal qual as mãos do oleiro na argila do vaso”, independentemente do seu desejo. Esta marca, ao emergir na narrativa, provoca mudanças nas narradoras. Nesse movimento narrativo, o que há é o tempo circular, em que não há o futuro ou o fim. Tudo é começo, meio e começo novamente.

Nessa tessitura afrocosmológica, dialogamos com a noção de confluência de Antônio Bispo (Bispo dos Santos, 2015), liderança quilombola e dos movimentos sociais pela luta da terra, para refletir sobre modos de como escapar da estrutura racista que se perpetua nas escolas, lócus de trabalho e pesquisa das autoras do texto. Para o autor, confluência é a “lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual” (Bispo dos Santos, 2015, p. 89). Assim, um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro. Ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e, com outros rios, ele se fortalece. Nesse sentido, a ação de confluir envolve pensamentos, conhecimentos e vivências que se cruzam, se encontram, sem se perder do que é, mas tornando-se mais forte. Pensamento este que se aproxima da concepção de currículos que trabalhamos aqui, como “criação cotidiana” (Oliveira, 2012). Com esta noção, compreendemos que as professoras criam currículos em seus cotidianos, tecendo com os conteúdos prescritos nos documentos socialmente válidos e legitimados pelos textos oficiais outros conhecimentos, valores, crenças e convicções que circulam nas salas de aula e que, articulados aos primeiros, dão origem à rede de conhecimentos e a currículos únicos e irrepetíveis, fazendo-nos formular a compreensão de que os currículos criados pelos sujeitos das escolas se dão na confluência de saberes.

Com essas ideias em mente, seguimos nossos estudos buscando sair da lógica que Grosfoguel (2016) nomeia como racismo/sexismo epistêmico. O racismo/sexismo epistêmico é gerado na divisão entre os conhecimentos que circulam na humanidade, ou seja, há conhecimentos considerados superiores e há conhecimentos considerados inferiores, marcando um sistema hierárquico na produção de conhecimentos considerados válidos. Assim, o conhecimento

científico de bases cartesianas seria o único possível e outras formas de compreensão do mundo seriam ignoradas ou silenciadas.

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (Grosfoguel, 2016, p. 25).

Nesse caminhar, reconhecemos a confluência como espaço de luta para a recuperação e possibilidade de alargamento dos modos de viver e de experienciar a vida, com os saberes e conhecimentos silenciados pelo pensamento cartesiano. Consideramos que, ao colocar para circular a diversidade epistemológica e cultural expressa nos currículos das escolas, possibilitamos uma inteligibilidade ampliada dos cotidianos escolares, dando destaque àquilo que está em causa e àquilo que tem sido feito.

Dessa forma, entendemos que esses currículos criados cotidianamente, em confluência e baseados na contramão do racismo/sexismo epistêmico, são possíveis articuladores das lutas enfrentadas pelas escolas públicas, pelos direitos das infâncias pobres e negras, no reconhecimento dos múltiplos conhecimentos que circulam no chão da escola, onde está a riqueza cultural das populações que habitam os territórios periferizados. Nossas pesquisas apontam que essa criação curricular é um dos modos de resistir dos(as) praticantes (Certeau, 2008) ao modelo da modernidade, pautado pela observação e explicação, e que se tornou hegemônico e dogmático, buscando apagar tantas histórias para produzir uma única narrativa do mundo.

E como conhecer esses currículos? Como pesquisar com e sobre eles? Voltamos a Bispo dos Santos, à noção de tempo que vimos defendendo e às heterobiografias. O pensador quilombola indica que devemos transferir, pois este

é um modo movente e circular com que as experiências das populações negras no Brasil vêm resistindo em sua constituição identitária. Para ele, “transferir somos começo, meio e começo. Porque a gente transferiu, conflui e transflui” (Bispo dos Santos, 2015, p. 49). Entendemos da mesma forma o processo que vivem as narradoras que, com suas heterobiografias, também resistem à modernidade e seus discursos totalizadores, fazendo circular a experiência das pessoas, na singularidade e artesanalmente entretecendo os conhecimentos.

Assim, este texto que objetiva apresentar as heterobiografias como artesanias narrativas de autoformação docente está dividido em quatro seções. A primeira é esta introdução que apresenta autores(as) e conceitos importantes para o campo que pesquisamos, afirmando a pesquisa narrativa como epistemopolíticometodológica, assim como aprofunda a ideia de tempo que tem sido elaborada pelas autoras no tecer do processo narrativo. A segunda seção traz a discussão sobre as heterobiografias e a concepção que as autoras estabelecem sobre elas a partir do diálogo com diferentes autores(as) que discutem o conceito. A terceira seção, por sua vez, apresenta a proposta de compreender as narrativas heterobiográficas como artesanias, trazendo, além dos(as) autores(as) que vêm discutindo esse entendimento, uma experiência com os memoriais de formação que fundamentam nossa escolha. A quarta e última seção deste texto traz nossas considerações finais com os resultados do que vimos aprendendo no processo de pesquisa que estamos desenvolvendo.

As heterobiografias

A noção de heterobiografia, da compreensão de si pela história da outra, se afina à ideia de confluência de Bispo dos Santos, pois trata da relação entre o eu e a sociedade que se expressa pela narrativa e que é produzida no tempo circular e, por isso, sem fim. O conceito de heterobiografia foi abordado por Candido (1989) nos estudos que este realizou na produção literária nacional, de modo especial nas autobiografias poéticas e ficcionais. Nesta pesquisa, o autor, ao localizar elementos biográficos, também encontrou subsídios da política social e econômica do período histórico abordado na obra literária, fazendo-o compreender que ao narrar uma experiência pessoal, o(a) autor(a) narra

também sua observação do mundo.

Desse modo, aquela obra literária deixaria de ser autobiográfica para se tornar heterobiográfica, no sentido de ser a história simultânea do(a) autor(a), dos(as) outros(as) e da sociedade, amálgama que vai dando existência ao mundo do(a) escritor(a). Candido (2010) defende a existência de vasos comunicantes entre a vida e a arte, o que levaria ao entendimento de que essas obras transcendem a narração das experiências pessoais, para também narrar um determinado momento histórico. O autor compreende que os(as) escritores(as) analisados(as) tiveram o desejo de narrar a existência do eu no mundo, os sentimentos, as impressões e os ambientes vividos nas variadas situações e circunstâncias da experiência narrada, fazendo com que seus textos adquirissem uma amplitude de significados, garantindo-lhes um toque de intemporalidade, superando o limite do instante do banal.

Além de Candido (2010), outro autor que consubstancia a compreensão de heterobiografia é Certeau (2011), sobretudo na argumentação sobre o trabalho de Freud, a partir da análise das narrativas dos(as) pacientes tratados pelo médico. Este utilizou-os(as) para seus estudos científicos, sem eliminar os contextos sócio-históricos contidos neles. Foram os primeiros textos científicos em que afetos e emoções circularam livremente, o que Certeau denominou de “escultura dos acontecimentos”, em que há o entrelaçamento da história do sujeito com a ficção. Para ele, esse tipo de narrativa combinava as informações dos sintomas da doença com as histórias de vida do(a) paciente, superando um modelo teórico no qual o estudo científico não levava em conta a historicidade do caso clínico. Dessa maneira, é Freud que devolve à literatura a posição de ficção teórica, em que é factível “reconhecer e produzir os modelos lógicos indispensáveis a qualquer explicação histórica” (Certeau, 2011, p. 100).

Nesse sentido é que Emilião (2022) afirma que a produção escrita de heterobiografias dos cotidianos escolares, além de permitir um acesso aos currículos praticados e os possíveis do currículo que estejam em circulação nos espaçotempos narrados, também modificam as narradoras, no sentido que a criação narrativa está regida pelo tempo circular. Ao trazer para o presente uma experiência do passado, essa pessoa caminha nas fronteiras entre a realidade e a invenção, no entendimento da memória como inventividade, a partir de Kastrup e Gurgel (2019), e, por isso, como trabalho efetivo e não apenas

lembração (Chauí, 2000). O narrado é a tessitura de acontecimentos passados que atravessam o que somos e o que desejamos parecer no presente e, assim, o eu do presente, movido pelo eu do desejo de ser no futuro, narra o eu do passado. Ao final da narração, os(as) narradoras se tornam outros(as), em um novo início de si, tal qual o provérbio yorubá, trazendo na mão o pássaro que Exu matou com a pedra do ontem. No sentido proposto por Kastrup (1999), ao transformar a experiência em texto, as narradoras possibilitam suas próprias reflexões, o que modifica a percepção do acontecimento narrado, provocando um deslocamento das certezas e compreensões anteriores à narração, como ato de criação que leva ao conhecimento de si.

Nesse sentido, defendemos que a criação narrativa se constitui sempre como heterobiografia, composta em uma dinâmica de duplicidade entre narração e metanarração. Ao elaborá-las verbalmente, as narradoras estabelecem diálogos com questões sociopolíticas da contemporaneidade, consideradas em suas dimensões culturais, linguísticas, psicológicas e filosóficas. Concomitantemente, constroem narrativas sobre as experiências vividas e os sentidos que lhes atribuem, produzindo, nesse processo, saberes e cultura.

Assim, o trabalho de pesquisa com o uso das heterobiografias se caracteriza como uma epistemopolítica, de permanente interrogação e de ação para/com o mundo, partindo de uma perspectiva pós-disciplinar, multirreferencial, decolonial e contracolonial, no entendimento de que o mundo e seus sujeitos são tecidos por muitas vozes. Desse modo, assume as pluralidades de sentidos produzidos, nos processos de captação, compreensão e divulgação das narrativas em circulação na escola, como modo de perceber as realidades e de nelas agir politicamente. Segundo Bragança, (2012), o ato de narrar faz parte do processo antropológico, que nos caracteriza como humanos.

Com Ricoeur (1994), entendemos que as narrativas heterobiográficas são compostas por três ações da mimese: a pré-figuração, que constitui a base sobre a qual a narrativa se constrói; a configuração, que corresponde à ação de dar forma à experiência, selecionando os elementos significativos que conferirão sentido ao narrado, compreendendo-se que essas escolhas se dão no âmbito singularsocial; e, por fim, a refiguração, que consiste no processo de tomada de consciência por meio da leitura do narrado.

Esses movimentos miméticos agem calcados na racionalidade sensível

da ação humana. No processo de recriar, em palavras e imagens, 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, 1987, p. 205) ou ainda de ambos(as), de quem viveu e narrou, reconhecendo a inexistência de “um real”. No entendimento de Emilião (2022), a escolha por narrar uma experiência em detrimento de tantas que vivemos em nossos cotidianos é resultado de operações intersubjetivas entre a memória e o desejo. Tornar-se-ão composições linguísticas aquelas experiências que dialogarem com os sentimentos e as sensações singulares desse sujeito, que, de modo inconsciente, marcaram a infância/o passado das narradoras. É nesse sentido que Passeggi (2008) afirma que a escrita de narrativas apara a narradora com suas próprias mãos, renascendo mediada pela escrita, na posição que vai tomar em relação ao mundo e a si mesma.

Assim, percebe-se que, ao narrar heterobiografias, a narradora precisa escolher as palavras e, de modo nem sempre racional, criar e usar de astúcia na sua composição, para garantir um nexos ao que está narrando. Este movimento a levará a experienciar uma outra experiência em duplo movimento: de inventar um campo de possibilidades de criação e de desinvisibilizar *saberesfazeressentires* (Oliveira; Garcia, 2016) e desejos da narradora. Na heterobiografia, no momento da composição narrativa, há uma suspensão do tempo cronológico, uma vez que a narradora tece a narratividade de um fato passado, revisitando-o à luz das percepções do presente e projetando-o em direção às aspirações de futuro. Nesse movimento, passado, presente e futuro se entrelaçam na experiência narrativa, possibilitando que a narradora, ao final da narração, se constitua como outra de si mesma.

Os memoriais heterobiográficos como artesanias

Atuamos à frente de um grupo de pesquisa e extensão vinculado a dois Colégios de Aplicação e a um Instituto Multidisciplinar de distintas universidades sendo pesquisadoras e professoras da Educação Básica e do Ensino Superior. Atualmente, o grupo está mergulhado na pesquisa intitulada “Os materiais narrativos e a produção curricular: desafios e possibilidades”, que tem o objetivo

produzir conhecimentos acerca do campo da Formação de Professores, especificamente do Ensino Fundamental inicial, fundamentando-se na concepção de que a formação é um processo contínuo que se dá em diferentes espaços e tempos da vida cotidiana. No caso desta pesquisa, o foco central é o espaço de formação do trabalho docente realizado em sala de aula, uma vez que compreende que, nos embates e desafios cotidianos, professoras criam alternativas curriculares, ainda que provisórias, que devem ser narradas e compartilhadas, legitimando dessa forma a produção autoral docente. Trata-se de uma investigação que possui diferentes frentes de atuação, das quais emergem artefatos narrativos que englobam artesanias narrativas de encontro, artesanias narrativas audiovisuais, artesanias narrativas memoriais e artesanias narrativas bibliográficas.

Nomeamos tais artefatos de artesanias narrativas (Reis; Campos, 2023) por compreendermos que a arte de narrar se assemelha ao trabalho artesanal que tem, dentre outras características elencadas por Mills (2009), a indissociabilidade entre o trabalho manual, do corpo, e o trabalho intelectual, da mente, de quem o faz e do seu produto final; a liberdade que o artesão tem “para controlar sua própria ação de trabalho” (Mills, 2023, p. 59) e, por isso, aprende com seu trabalho e tem também liberdade para usar e desenvolver as habilidades aprendidas com sua execução. Assim, ao fazer aprende mais sobre o fazer que se reverte em um fazer melhor. Por fim, não há uma separação entre “trabalho e diversão, ou trabalho e cultura; o modo como o artesão ganha seu sustento determina e impregna todo o seu modo de vida” (Mills, 2009, p. 59).

Temos compreendido que, mesmo sendo únicas, com as marcas singulares das narradoras, as artesanias narrativas são sempre heterobiografias, porque, amalgamado à narração de si, narra-se um lugar, uma circunstância, uma compreensão da vida, um modo de se relacionar com o outros e consigo mesmo, deixando ver, em frestas, a composição singularsocial de um determinado momento histórico. O instante narrado, entretanto, não é de um passado ou de um futuro desejado, é sempre a narração circular de um tempo presente. A narrativa se processa nesse tempo, re-criando em palavras e imagens a memória e as aspirações, em reconfigurações que ultrapassam as fronteiras entre a vida e o desejo. Com o movimento circular, o ato de narrar é o

meio desse tempo, que lança o narrador sempre a um novo início.

O contato entre as artesanias narrativas e os referenciais teóricos do grupo compõe o corpus de pesquisa, que vem trazendo indícios de que as artesanias narrativas docentes acerca de sua formação e dos seus cotidianos escolares evocam o tempo circular, espiralado, com início, meio e início novamente – e elementos heterobiográficos – pois, as biografias docentes, apesar de serem pessoais, singulares, são embebidas de elementos sociais. Tal percepção tem sido essencial para compreendermos a relevância das artesanias narrativas para o estudo dos modos pelos quais as professoras tecem os saberes docentes cotidianamente e de como o ato de narrar seus cotidianos impactam nessa formação. Para elucidar como esses elementos da narrativa aparecem, selecionamos trechos de memoriais de formação escritos como trabalho de conclusão de um curso de extensão voltado para a formação contínua (Reis, 2014) de professoras da Educação Básica, baseado na metodologia da conversa (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018) para discutir e refletir sobre os fazeres cotidianos no Ensino Fundamental inicial, promovido pelo grupo anualmente.

Aprendi, desde sempre, a colocar um lugar para os meus pares na minha formação. Acredito que a profissão docente se constrói na coletividade. Aprender a ouvir o outro, a fazer uma leitura sincera e a partilhar reflexões com os colegas são instrumentos eficazes para novas práticas. Quando assinei meu nome no termo de posse na Prefeitura do Município do Rio, me perguntei: E agora? O que vem depois? Venho buscando essas respostas dentro de mim (Trecho do memorial da professora Fabiana – 2018).

O tempo circular aparece no recorte do memorial da professora que, para conseguir expressá-lo, recorre à expressão “desde sempre” e evidencia como essa trajetória, enquanto sujeito social, se entrelaça com muitas outras. Isso porque cada artesanaria narrativa docente que se desvela inscreve-se em uma trajetória singular mais ampla, tendo como cenário o contexto sociocultural no qual se constitui. Trata-se, portanto, de uma heterobiografia que é sempre singularsocial.

Vale ressaltar que o curso de extensão, do qual foram extraídas essas narrativas, está estruturado em dez encontros de 180 minutos cada, dos quais participam as professoras inscritas e as professoras mediadoras, integrantes do

grupo de pesquisa. Estas trazem suas pesquisas acadêmicas para a tessitura das conversas, com o objetivo de promover a troca de saberes, reflexões e debates sobre os *saberes-fazer*es docentes. Como forma de desinvisibilizar, para si e para as outras, seus passados e as maneiras pelas quais estes reverberam em novos presentes, temos avançado na escrita de memoriais de formação.

Todas as estudantes ligadas ao grupo de pesquisa os produzem e os cursos de extensão oferecidos têm dentre seus módulos um que é destinado a discutirmos a importância da memória na formação docente, tendo como proposta de trabalho final a escrita de um memorial de formação, na perspectiva de que é no entrelaçamento entre memória, narração e experiência que o “tempo se torna humano” (Bragança, 2012, p. 582) ao constituir-se narrativamente como experiências, devires e problematizações.

Assim, entendemos o memorial de formação como a escrita de memórias que relata acontecimentos memoráveis; como um ensaio para as seguintes questões: “O que se passou comigo para que me tornasse quem sou hoje?” “De tudo que li, vivi, ouvi e senti, o que me tocou a ponto de eu mudar o que penso e o que sou?” “Quais desejos de vir a ser também são capazes de orientar o que sei e o que faço?”.

Um memorial (...) é o registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais que somos protagonistas. Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e ideias, a que geralmente chamamos “textos teóricos”) (Prado; Soligo, 2005, p. 56).

Nem sempre a proposta do curso, de solicitar como trabalho final a escrita de um memorial de formação, deixa as cursistas confortáveis, como a professora Priscila nos conta:

Resgatar memórias nem sempre é tarefa fácil. Em muitos casos é doloroso recordar passagens de nossas vidas, em outros é extremamente prazeroso relembrar fatos que, com a correria do dia a dia, ficam esquecidos na noite dos tempos. São detalhes a que, às vezes, no calor do momento, não damos o devido valor ou sua real importância, mas que marcam profundamente por toda a vida. Nesse processo de resgate ouvimos as várias vozes que sobem à tona. São frases ditas por pessoas queridas, por

gente que esteve presente e trilhou o mesmo caminhar. São vozes de outras vozes que repercutem através das folhas de um livro e que tomam parte na construção do ser humano que nos tornamos, do profissional que somos, do caráter que escolhemos ter. Vislumbramos momentos de grandes desafios, de decepções e de alegrias vivenciadas dentro do universo que escolhemos habitar, da esfera em que decidimos atuar (Trecho do memorial da professora Priscila, 2017).

O memorial de formação configura-se como um texto autoral e, como nos contam em nossos encontros, as professoras estão mais habituadas a produzir, sobretudo nos contextos acadêmicos, textos que mais são uma compilação do pensamento de outros autores do que pensamentos e ideias próprias. Bruner (2001, p. 140) argumenta a respeito da dificuldade de escrevermos sobre nós mesmos:

Vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade – longe disso, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é tomar consciência do que fazemos facilmente de forma automática (Bruner, 2001, p. 140).

Diante disso, destinamos o primeiro encontro do curso para mostrarmos como concebemos a formação docente e o papel da memória nela, apresentamos o que é o memorial de formação, lemos alguns deles, contamos algumas memórias nossas e oferecemos o prazo de todo o curso para essa escrita (em média, cinco meses). Acreditamos que este encontro, na medida em que compartilhamos previamente os motivos pelos quais consideramos a memória importante para a autoformação delas, torna a experiência da escrita dos memoriais mais significativa.

No último encontro do curso, data estipulada para a entrega dos memoriais, nos encontramos para conversar sobre o processo de escrita e muitas das cursistas compartilham a leitura de alguns trechos que dispararam conversas, lágrimas, risos... Esses encontros costumam ser marcantes, a cada memória contada, a cada reflexão acerca delas, todos os demais integrantes as entrelaçam com suas próprias memórias, se mobilizam, frequentemente se emocionam, compartilham memórias que se relacionam com aquela ouvida, evidenciando o quanto aquelas constelações de experiências e saberes

singulares trazem em si um significado coletivo. São particularidades genéricas, como nos apontam Prado e Soligo, a partir de Bruner:

As narrativas tratam de casos particulares, porém, a particularidade aparece como “veículo de atualização”. E essa atualização decorre da generalização dos acontecimentos a partir do que o narrador supõe ser o repertório de conhecimentos do ouvinte/leitor. Podemos dizer que as histórias narradas se assemelham às versões de algo que é mais geral – por mais particulares que sejam, inevitavelmente, nos reportam a acontecimentos e pessoas que nos são familiares de alguma forma, “nossos iguais” (Prado; Soligo, 2005, p. 49).

Sendo assim, os memoriais de formação escritos pelas professoras que participam do curso de extensão são apresentados para discutirmos como o compartilhamento dessas memórias e as relações que as cursistas estabelecem com a sua constituição como docentes têm se configurado como um momento em que emerge a relevância da escuta de si no processo de autoformação e como neles a percepção do tempo como circular e o movimento de transfluência são evocados.

O movimento que envolve reviver a sua própria constituição profissional, compartilhá-la em um coletivo e ver sua história entrelaçar-se em outras histórias contribui para a suspensão, mesmo que momentânea, da solidão profissional, tão comum na carreira docente. Para nós, é um movimento de confluência, pois, ao se escutarem e às outras, se fortalecem, imbricando-se em processos coletivos e horizontais. Nessa tessitura de histórias, vivemos, também, junto com as professoras cursistas, reflexões sobre o tempo na constituição da vida.

Seguem mais alguns trechos desses memoriais...

Alguns anos depois minha mãe pôde retornar seus estudos e sua profissão e foi aí que a educação deixou suas marcas em minha vida com toda força. Passava os dias entre livros, textos e trabalhos das formações da minha mãe (...). Aos 29 anos tornei-me mãe a partir daí minha vida ganhou novo significado. Eu trabalhava em empresas longe de casa, saía cedo e chegava bem tarde em casa, e não estava disposta a deixar um bebê de 3 meses por aquela rotina enlouquecedora. Pedi demissão quando precisei voltar da licença maternidade e precisei ressignificar minha vida para este novo momento (Trecho do memorial da professora Thais, 2019).

As meninas nasceram prematuras, com várias comorbidades, (...) precisei parar tudo (...) parei, mas não queria parar (Trecho do Memorial da professora Tatiany, 2019).

No segundo ano engravidei. Foi difícil continuar a brincadeira de criança quando se tem uma criança (Trecho do memorial da professora Érica, 2017).

Depois do nascimento do meu irmão, minha mãe parou de trabalhar (Trecho do memorial da professora Erika, 2018).

Nesta época, casei, me formei e tive meu primeiro filho. Parei de trabalhar por um ano e resolvi cuidar do meu filho (...). Realmente me afastei totalmente do trabalho e estudo (Trecho do memorial da professora Raquel, 2019).

A maternidade me fez ver o quanto minha família era mais importante do que o meu trabalho naquele momento. Resolvi dar um tempo do trabalho, até que conseguisse conciliar trabalho e família (Trecho do memorial da professora Janaína, 2018).

Os trechos dos memoriais apresentados acima evidenciam que, apesar de serem singulares, há um pano de fundo em comum entre essas histórias, que confluem. Constatamos, ainda, que o tempo da formação docente não pode ser narrado de maneira cronológica, pois, ao pedirmos que narrem sua formação docente, elas evocam experiências anteriores à sua formação como professoras e, por vezes, trazem circunstâncias que antecedem seu próprio nascimento, mostrando que a decisão de se tornar professora tem relação com seus antepassados que, ao serem evocados, tornam-se presentes, como percebemos também nos trechos que se seguem.

Minha história se inicia antes do meu nascimento, mais precisamente, com a própria vida que meus pais levaram: desde cedo, suas vidas foram muito difíceis, precisaram trabalhar e ajudar no sustento de suas famílias (Trecho do memorial da professora Patrycia, 2018).

Minha infância não foi das melhores, morava em uma comunidade bastante violenta e para brincarmos era necessária a supervisão de nossas mães, pois caso ocorresse algum tipo de confronto, elas nos alertavam (Trecho do memorial da professora Deise, 2018).

Venho de uma família pobre, embora nunca tenha me faltado nada de essencial para a época. Estudei na escola pública até a faculdade (Trecho do memorial da professora Andréa, 2018).

Ou seja, por meio dessas histórias singulares que remontam escolhas e dilemas – que à primeira vista parecem ser vitórias e fracassos individuais – ao serem reunidas e compartilhadas, desvelam um contexto sociocultural partilhado, “uma determinada circunstância coletiva” (Prado; Soligo, 2005, p. 52), trata-se de heterobiografia.

Assim, por isso e pelo fato de a formação ser contínua, ou seja, se dar desde o nascimento, quando pedimos um memorial de formação para as

cursistas, na maioria das vezes, suas narrativas heterobiográficas não apresentam apenas como é ser professora, mas como é ser professora, mulher, mãe, negra, moradora da Baixada, pobre e tantas outras que habitam em nós e que não se partidarizam no ato do trabalho. Tal qual Galeano (1995), afirma, somos grávidos de muita gente, repletos de memórias coletivas, experiências e sensibilidades, que se manifestam em nossas ações, voz e na escrita.

Diante disso, propõe-se compreender o passado não mais com o entendimento de que “foi assim porque tinha que ser” ou “já passou”, e sim como o conjunto de experiências resultantes de escolhas humanas que se circularizam e que, entre tantas vividas, são evocadas no presente, por meio das memórias resultantes do que se viveu e do que se desejou viver, projetadas em um hoje, mirando um futuro que se inicia no alicerce das lembranças vividas e reorganizadas no tempo circular.

Nesse sentido, ao propor a escrita de memoriais de formação, apostamos que ressignificar o passado e seus percursos podem contribuir para que essas professoras sejam tomadas pelo sentimento de inconformismo e, quem sabe, reorientem seu presente possibilitando novos futuros, pois

(...) nesse espaço elas têm a possibilidade de entender o que as levou à escolha dessa profissão, muitas vezes desvelando fatos, que estavam lá e elas não viam, a respeito do que pensavam conhecer sobre si mesmas. Entendem o quanto de suas ações cotidianas não são planejadas, mas são sim, as marcas daquilo que lhes tocou no mundo. Seus gestos, modos de se relacionar com os alunos, opções e modo de estar na escola são parte daquilo que viveram (Reis, 2014, p. 31).

Dessa maneira, “longe de ser um relicário ou a lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita” (Certeau, 2008, p. 163), o que torna possível (re)articular redes, percebendo nesse processo de autoconhecimento de que forma os diferentes grupos de convívio têm afetado a formação desses docentes. Ao olhar para as suas heranças e suas expectativas, de forma a avaliar o quanto investiu em si no passado e tem investido no presente para a construção de seu futuro, transformam “a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez” (Josso, 2002, p. 58-59). Pois, como alerta Santos (1996, p. 17), “só o passado como opção e como conflito é capaz

de desestabilizar a repetição do presente”.

Ao escolhermos as narrativas como material de pesquisa, estamos fazendo a opção de acessar o que podemos nomear como “memória dos vencidos”; aquela que é acessada por meio da tradição oral ou pela produção escrita encharcada de sensações e sentimentos, aspectos desconsiderados pela ciência moderna. Nesse sentido, as cosmopercepções africanas potencializam nossas pesquisas, entendendo, com Conceição Evaristo (2011), que a literatura negra é um lugar de memória. A autora cunhou o termo “escrevivência” ao compreender que a escrita de mulheres negras, decorrentes de suas experiências de vida, são marcadas pelas lembranças dos sofrimentos da escravidão, pela luta cotidiana de uma mulher negra em uma sociedade racista e pela esperança de novos tempos depositada na nova geração. Desse modo, a escrevivência e a heterobiografia podem ser gêmeas siamesas, no sentido de que são experiências singulares em que há acesso às experiências coletivas de uma comunidade ou de toda a sociedade.

Da mesma forma, ao refletir sobre memórias e sociedade, Kilomba (2019) vai buscar o sofrimento provocado pelo racismo cotidiano e os impactos na subjetividade dessa realidade traumática e permanente a partir de narrativas autobiográficas de mulheres negras. Assim, aponta a importância do narrar-se, dando materialidade à experiência pela palavra escrita, abandonando uma posição de ser sempre a outra, assumindo contar-se com suas próprias palavras como ato político de descolonização: “Eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou” (Kilomba, 2019, p. 28).

Nessa mesma esteira, recorreremos a bell hooks, por meio de sua produção autobiográfica, para reafirmar a memória como a união entre “verdade e mito – como um testemunho poético” (hooks, 1996, p. 14). Nesse sentido, a heterobiografia auxilia na compreensão de que “uma memória não convencional, (...) junta as experiências, sonhos e fantasias” (hooks, 1996, p. 14).

Nesse processo de rememoração, é importante a compreensão do quanto os grupos de convívio têm importância na formação das professoras, seus contextos de formação, como pode ser evidenciado no trecho do memorial da professora Camila, também cursista do curso de extensão, que trazemos abaixo:

Após escrever o memorial, quando paro para pensar, vejo que carrego comigo um pouco de cada lugar em que já passei.

Tenho plena certeza de que a educadora que eu sou hoje ainda tem muito da menina que disse sim à sua escolha, mesmo quando todo mundo achava melhor dizer não. Sou um pouquinho das Sofias, das Julianas, das Carolinas, dos Felipes e de todos os rostinhos que me amaram e foram amados ao longo de todos esses anos. Saber que ajudei a construir a história de cada um deles e que sou lembrada com carinho por eles e pelas famílias é o que me deixa mais feliz. Não sei o que seria se não fosse professora, só sei que não seria eu (Trecho do memorial da professora Camila, 2017).

Embora o memorial de formação não tenha o compromisso de narrar toda a vida, cronologicamente, alguns memoriais optam por partir da infância e a vivência escolar deste período. Revisitar suas trajetórias de vida desde a infância tem se mostrado um exercício de aproximação com os sujeitos com quem essas professoras dividem seu cotidiano, levando a uma crítica de suas ações, ideias, impressões, conhecimentos e compromisso ético e político com e a respeito desses sujeitos – movimento que vem do passado, se transforma em presente e pensa o futuro, processo narrado sempre no presente:

Durante a aula do módulo de Arte e Educação com o professor Mario Orlando, todas essas recordações vieram à tona. Conversar sobre experiência e como ela nos marca e (de)forma, fez emergir dentro de mim os sentimentos da minha infância. E fez fortificar o compromisso que tenho com cada criança que faz parte da minha turma. Por vezes, não sabemos as dores que essas crianças carregam, os seus fardos e acabamos por sobrecarregá-las ainda mais. Ter um olhar mais humano é o meu compromisso como professora (Trecho do memorial da professora Fabiana, 2018).

As recordações mencionadas pela professora nesse trecho de seu memorial referem-se à sua infância, que, como ela nos conta, foi marcada pela criminalidade e pelo vício de seu pai. Nesse contexto, a escola pública deixou de ser apenas um lugar que ela amava e passou a se constituir também como um espaço de refúgio. Essa aproximação do passado, rememorando o lugar de onde viemos, pode ser um processo doloroso, porém, pode nos ajudar a olhar as questões de nossos estudantes e, frequentemente, na escrita dos memoriais, vemos o que nos aproxima de suas realidades e características.

Ainda que houvesse carinho e afeto no espaço escolar, nunca me esqueci do dia em que fiquei de castigo ajoelhada no milho. O motivo da punição foi devido a uma preocupação minha em sempre manter a ponta do lápis bem fininha, apesar da professora já ter avisado que não podia me levantar. Ignorei a

ordem e então fui punida. Vale contar que isso aconteceu em 1996, sendo que os castigos físicos são proibidos desde a década de 1960 (Trecho do memorial da professora Ingrid, 2017).

Desde a tenra idade já havia em mim o desejo de ser professora. Isso porque essas profissionais sempre tiveram um espaço muito especial na minha vida. Perdi meus pais aos três anos de idade e, desde então, não tive uma base familiar, nunca fiquei com uma família por muito tempo. Quando uma se cansava de mim, eu ia para outra. Até que, enfim, a vida foi generosa comigo e parei em um abrigo. No meio de todas essas instabilidades, algo, ou melhor, alguém, sempre estava lá: minhas professoras. Isso nunca mudou, sempre tinha uma professora preocupada com meu bem-estar e isso me encorajava e me fazia sentir amada (Trecho do memorial da professora Maria de Fatima, 2016).

O processo de rememorar o percurso escolar oportuniza que nos interroguemos sobre o que desejamos ser, seja por oposição ao que vivenciamos, seja por aproximação. Tal deslocamento é importante, pois muitas de nós vivenciamos realidades parecidas: negligência familiar, desestruturação, pobreza, dificuldades de aprendizagens, peraltices, desobediência, dentre tantas outras situações que servem, por vezes, para justificar a negação do direito de aprender de alguns(mas) deles(as).

Assim, esse processo de escrita dos memoriais de formação oportuniza que as professoras deem sentido ao que lhes acontece, tomando consciência, ao escrever, do que sabiam e não sabiam que sabiam e sobre o que, portanto, podem aprender ainda mais. Desse modo, evidencia a potência que o reconhecimento da autoformação como espaço de autonomia pode trazer à vida de professoras, já que elas têm a possibilidade de se entenderem autoras de seu processo de formação e de seus currículos produzidos cotidianamente em sala de aula.

Sendo assim, o conhecimento de si pode proporcionar um eu mais consciente das possibilidades de futuro por meio da observação das escolhas feitas no passado e no presente. Esta conscientização nos ajuda a pensar que as escolhas do passado narradas no presente possibilitam pensar um futuro ainda no presente, num movimento tríplice (Ricoeur, 2010), sempre de forma circular, uma vez que passado, presente e futuro – assim como o arco-íris e o ciclo da água, ambos sem fim – estão imbricados no tempo. Além disso, essas memórias, ao desvelarem saberes produzidos ao longo da vida e da trajetória

profissional e serem compartilhadas, podem contribuir para os processos formativos de outras docentes.

Considerações finais

Temos aprendido que narrar histórias de vida e práticas curriculares com o outro e para o outro pode permitir às professoras revisitarem o passado, elaborando-o a partir de suas próprias palavras e, ao promover essa tessitura de um “novo” passado, também pode ajudá-las a criar um futuro, inscrevendo-se no tempo que buscamos nos Orixás; um tempo não linear e sempre circular, em que passado e futuro são sempre presentes; um tempo que temos compreendido como início, meio e início novamente. Além disso, essas artesanias narrativas que, à primeira vista, podem parecer demasiadamente singulares e subjetivas, configuram-se, na verdade, como heterobiografias, pois transfluem e, ao “puxar o fio” de cada uma delas, notamos que diversos outros sujeitos e conhecimentos são desvelados, pois nossas histórias são singularessociais. Isso porque em cada artesanaria narrativa heterobiográfica docente ecoam as vozes de outras e outros que passaram e passam por suas vidas. Nesse sentido, temos pensado que toda narrativa é heterobiográfica justamente por sua característica de ser singular e, ao mesmo tempo, forjada no social.

Assim, evocamos novamente Eduardo Galeano, em seu *Livro dos Abraços*, que, ao contar sobre as bonecas contadoras de histórias, esculpidas em cerâmica pelo Povo Pueblo, do Novo México, afirma que a narradora está brotada de pessoinhas, nos mostrando que cada vez que alguém nos conta algo, muitas vozes são ecoadas ali:

Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória, coletiva, está todo brotado de pessoinhas (Galeano, 1995, p. 12).

O caminho que temos percorrido com a pesquisa narrativa tem nos propiciado compreender alguns fios que compõem os saberes necessários à docência. Para isso, temos investido naquilo que denominamos artesanias narrativas autobiográficas, elaboradas a partir de diferentes materiais, como

vídeos, livros e relatos de experiências, buscando, por meio de variadas linguagens e suportes, ampliar as possibilidades de compreensão daquilo que nos atravessa e nos constitui como professoras.

No caso deste trabalho específico, trouxemos os memoriais de formação para pensarmos sobre a ideia de tempo que compõe estes saberes, entendendo, entretanto, que em todos os variados modos de expressão das experiências humanas há uma diversidade de saberes que emergem na circularidade temporal.

Por ora, tentamos sistematizar o que temos aprendido, entendendo que, a partir desse movimento, é possível avançarmos na compreensão dos modos pelos quais pode ser tecida uma formação docente mais singular e plural, ao mesmo tempo, levando em conta as vivências e experiências dos cotidianos escolares e o que neles se aprende e desaprende.

Referências

BENJAMIN, W. O narrador. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: obras escolhidas. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. vol. 1. p. 197-221.

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

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: INCT de Inclusão Étnica e Racial/UnB, 2015.

BRAGANÇA, I. F. S. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s./l.], v. 93, n. 235, p. 579-593, 2012.

BRUM, E. **Banzeiro òkòtó**: uma viagem à Amazônia Centro do Mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. *In*: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CARVALHO, J. M. Espinosa: por um currículo político ético-afetivo no cotidiano

escolar. *In*: FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, C. T.; AMORIM, A. C. (org.). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: Unicamp/ABEC/Abeu, 2012. p. 120-140.

CERTEAU, M. **História e psicanálise**: entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

ELBEIN DOS SANTOS, Juana. **Os Nagô e a morte**: Pade, Asese e o culto Égun. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

HOOKS, bell. **Bone black**: memories of girlhood. New York: Henry Holt and Company, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002. (Coleção Formação de Professores).

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

KASTRUP, Virgínia; GURGEL, Verônica. O papel da escrita na formação de professores e o problema da coemergência. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia (org.). **Escritas de si, escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica**. Rio de Janeiro: Nau / Lamparina, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano.

Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas**: uma introdução. 2. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

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

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Organização e introdução de Celso Castro. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículo e processos de aprendizagem-ensino: políticas práticas** educacionais cotidianas. Curitiba: CRV, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandra. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: narrativas, imagens e emancipação social. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 45, p. 23-39, jan./abr. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2008.

PRADO, Guilherme do Val; SOLIGO, Rosaura (org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Papirus, 2005. (Série Prática Pedagógica).

REIS, Graça Regina Franco da Silva. **Por uma outra Epistemologia de Formação**: conversas sobre um projeto de formação de professoras no município de Queimados. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, Graça. A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e123291, 2023.

REIS, Graça; CAMPOS, Marina. Narrativas de infâncias e docências: conversas, cotidianos e *saberes-fazer*es na educação básica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 59-74, 2023.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Elizeu Clementino de; SAMPAIO, Carmen Sanches. Pesquisa (auto)biográfica e pesquisa com os cotidianos: diálogos epistêmico-

metodológicos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 7-18, out./dez. 2018.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica**. v. 1. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador: EDUFBA; Brasília: Plano, 2006.

Editor(a) responsável: Joelson de Sousa Moraes

Recebido em: 25/10/25

Aceito em: 01/08/26

Graça Regina Franco da Silva Reis

Doutora e Mestra 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 (UFRJ). Coordenadora do GT-13 Educação Fundamental da ANPEd na gestão 2022-2023 e Jovem Cientista do Nosso Estado.

 francodasilvareis@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/8674157963>

 <https://orcid.org/0000-0002-2420-0985>

Soymara Vieira Emilião

Vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Territorialidade da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora e Mestra em Educação pelo PROPEd/UERJ. Realizou o Pós-doutorado no PPGE/UFRJ. É professora CaP-UERJ e pedagoga da Rede Municipal de Niterói. Líder do Projeto de Pesquisa Gepeji. Membro do “Conversa com professores: alteridades e singularidades” (ConPAS/UFRJ), e Polifonia pesquisadora APQ1 Faperj 2023.

 emiliaosoymara@gmail.com

 <https://lattes.cnpq.br/3588607838898010>

 <https://orcid.org/0000-0001-6754-6188>

Marina Santos Nunes de Campos

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

 marinacampo@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/1178840589842724>

 <https://orcid.org/0000-0002-5204-7754>