

## Memórias docentes no campo: mapeando professoralidades na roça

### Teacher memories in field: mapping professoralities on countryside

Eliziane Santana dos Santos<sup>1</sup>  
Escola Municipal Professor Wilson Moreira Mascarenhas  
lee\_santanafsa@hotmail.com

Alessandra Alexandre Freixo<sup>2</sup>  
PPGE/UEFS  
aafreixo@uefs.br

**Resumo:** Este artigo é fruto de uma pesquisa cartográfica que partiu de uma memória escolar vivenciada no ensino fundamental como potência para reflexões em torno da noção de experiência em Jorge Larrosa e de devir em Gilles Deleuze, em diálogo com Marcos Vilela Pereira e sua noção de professoralidade. O objetivo desta pesquisa consiste em acompanhar os processos de produção de memórias docentes, que visem expressar professoralidades no campo. A pesquisa aconteceu em parceria com duas professoras de uma escola localizada em uma comunidade rural no município de Feira de Santana. O processo de produção de dados se deu utilizando como dispositivos as entrevistas narrativas. As conversas foram associadas à produção de mapas, nos quais se percebem os atravessamentos do espaço escolar na produção de diferenças nas professoras. Construimos elementos de (trans)formação que se tornaram coletivos e nos permitiram refletir sobre outras possibilidades de estar-sendo professoras no campo.

**Palavras-chave:** Professoralidade; Experiência; Devir professor

---

<sup>1</sup> Escola Municipal Professor Wilson Moreira Mascarenhas. Feira de Santana, Bahia, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE/UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil.

**Abstract:** This paper is the result of a cartographic research that started from a school memory experienced in elementary school. The notion of experience in Jorge Larrosa and of becoming in Gilles Deleuze, in dialogue with Marcos Vilela Pereira and the notion of professorality are references for the reflections of this work. This research aims to attend the processes of producing teacher memories, which aim to express professorialities in the field. The research took place in partnership with two teachers from a school located in a rural community in Feira de Santana, Bahia, Brazil. Narrative interviews were used as devices of data production. Conversations were associated with the production of cartographic maps, in which school is perceived as an important device in the production of differences in these teachers. The devices produced through the cartographic process allowed us to think on other possibilities of (trans)formation and being teacher in field.

**Keywords:** Professorality; Experience; Becoming a teacher.

## De uma memória de infância nascem professoralidades

O interesse por esse estudo nasce de uma memória de infância, em que a primeira autora deste artigo experimentou uma vivência escolar que se tornou um acontecimento: o dia em que, numa aula de ciências, uma professora do ensino fundamental convida seus alunos, crianças “da roça”, a plantar feijão num algodão. Este experimento, muito recorrente nos livros didáticos de ciências, pouco fazia sentido para crianças que, cotidianamente, plantavam seus feijões na terra, os viam brotar da terra.

Fazer os três buracos no chão e depositar três caroços em cada um deles era como um ritual aprendido na infância, experiência que não cabe no livro didático. No anseio de tornar essa uma memória compartilhada, a outrora estudante da educação básica, aventura-se na graduação em Pedagogia e persiste, como uma “noivinha que gora-e-gruda” (ROLNIK, 2006, p. 155), no mundo acadêmico, ingressando no mestrado em Educação, buscado afetar outras(os) educadoras(es) com suas memórias de infância.

Afetando-se e deixando-se afetar pela perspectiva epistemológica pós-estruturalista rizomática proposta por DELEUZE e GUATTARI (2011), unem-se então quatro professoras-cartógrafas: a primeira autora deste artigo, e suas memórias de infância, sua orientadora, afetada pela proposta de pesquisa, e duas professoras da escola do campo em que a primeira autora cursou seu ensino fundamental.

O método cartográfico e suas nuances, a memória como dispositivo, e sua potência em afetar, a compreensão da professoralidade e seus tantos sentidos (PEREIRA, 2016), esses são alguns dos conceitos que temos nos aventurado a compreender e discutir. Desse modo, a presente pesquisa traz a perspectiva de refletir sobre a produção de diferenças no outro e no nosso *estar-sendo* professoras da roça/do campo.

Diante do que foi apresentado até aqui, propomos o seguinte problema de pesquisa: Que acontecimentos emergem de (nossas) memórias de professoras no campo e nos afetam no sentido

da produção de (identidades) diferenças em nossos percursos docentes, nos tornando as professoras que estamos sendo?

Pensando em todos os atravessamentos que esta memória produziu em nossas professoralidades é que propomos como objetivo deste estudo acompanhar os processos de produção de memória docentes, que visem expressar professoralidades no campo.

Para tanto, delimitamos, neste artigo alguns dos conceitos que servem de “adubo” para potencializar nossa escrita e que demarcam algumas pistas deste nosso caminhar cartográfico. Caminhar que envolve a escolha de algumas sementes/dispositivos selecionadas em nosso plantio dissertativo (SANTOS, 2020), dentre as quais ressaltamos a produção de narrativas e mapas que produzem os contornos de suas experiências na escola. Que estas narrativas e mapas e seus afetos possam suscitar outras professoralidades na roça!

### **Nos caminhos da roça: memória e narrativa de experiências**

Mesmo estando suscetíveis ao tempo cronológico, nossas memórias trilham sempre um caminho que está para além da linearidade desse tempo, do simples enquadramento em passado, presente e futuro. Como sujeitos de relações sociais, quase sempre nos tornamos refêns do tempo cronológico, assim como tudo o que há no mundo e acaba sendo tocado por ele.

Nessa perspectiva, recorreremos mais uma vez aos estudos de PEREIRA (2016), para nortear nossas considerações acerca da memória, principalmente no que tange aos conceitos de memória retentiva e memória projetiva. De acordo com PEREIRA (2016, p.71) “a memória retentiva trabalha no nível da repetição, da previsibilidade e, dessa forma, compreende-se que tenha sua forma regulada pelas regras do discurso, pelos princípios enrijecidos da lógica.”

Nesse sentido, podemos inferir que o conceito de memória retentiva nos leva a uma territorialização, o que se faz necessário para que não estejamos sempre a nos perguntar quem somos nós e quem são as pessoas à nossa volta. Por outro lado, há os movimentos de desterritorialização, que nos arrebatam ao movimento, de extrema importância para o nosso *estar-sendo* no mundo, entra em cena o que Pereira nomeia “memória projetiva” (p. 67), que nos desloca do nosso lugar.

Seu conteúdo é dado, predominantemente, pelas lacunas e pelas rupturas, as quais são a sua substância. As rupturas são os momentos de quebra, falência e dissolução das formas vigentes, isto é, uma ruptura é a eclosão de um clic que indica a inadequação entre o que se vinha sendo e a potência de vir a ser. (PEREIRA, 2016, P.76)

Assim é a lembrança deste acontecimento que narramos aqui e se encontra no campo da memória projetiva, pois possui tanta potência que nos obriga a nos deslocar, e que deu início a nosso plantio cartográfico: uma memória de um acontecimento, aquele de um feijão plantado no algodão, numa aula de ciências. Pereira ainda afirma que:

No plano da memória projetiva, a ruptura é o ponto de desencadeamento de um novo movimento do ser, isto é, ela equivale ao alinhamento de certo número de diferenças e à eclosão de um acontecimento. (...) Vale dizer que nem sempre a ruptura é ruim ou má. Ela é má no sentido de vir a desinstalar uma ordem que já perdurava há certo tempo, isto é, no sentido de impelir à mudança (e mudar o que já está estabelecido e consolidado é algo difícil e sofrido). Porém, ela é instância de produção, de criação, e isso é bom. De qualquer modo, a vivência de uma ruptura, ainda que desejável, é uma experiência traumática que provoca certo desconforto e deixa marcas. (PEREIRA, 2016, P.76)

Ao recordar um acontecimento, criamos mentalmente um ordenamento para que um venha depois ou ao mesmo tempo que os outros, esse ordenamento não segue necessariamente o tempo cronológico. A maneira como uma experiência nos atravessa, não é cronometrada em sequência, ela está relacionada com o esquema elaborado na subjetividade de cada um, como nos inspira LARROSA:

A experiência não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predição, da prescrição, esse tempo em que nada nos acontece, e sim com o acontecimento do que não se pode “pre-ver”, nem “pre-escrever. Por isso, a experiência é sempre do que não se sabe, do que não se pode, do que não se quer, do que não depende de nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade. (LARROSA, 2017, p.69)

As narrativas produzidas nesta cartografia de memórias docentes produziram afetações que tem contribuído para um movimento de (trans)formação de si, permitindo às cartógrafas narradoras transitar pelos tempos, afetando-se umas às outras. Neste sentido, SOUZA (2004, p.174) afirma que “ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória.”

Assim, nos dedicamos nesta cartografia ao trabalho com narrativas (auto)biográficas, não como campos onde as memórias estão “adormecidas” e podem ser acessadas como um grande arquivo, mas como construções de sentido sobre si, através das quais as narradoras tem a oportunidade de desterritorializar-se, por meio das regras que estabelecem em suas falas, ao narrar-se. Desse modo, as abordagens (auto)biográficas possibilitam a compreensão das nossas professoralidades, além de apontar para outras concepções de (trans)formação, ao passo que no decorrer desta cartografia somos provocadas a pensar sobre as professoras que *temos sido*.

O método (auto)biográfico considera os participantes como protagonistas de suas histórias, o que lhe confere um potencial de autoformação, ao passo que tem caminhado cada vez mais na direção de consolidar-se no cenário acadêmico.

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. (SOUZA, 2006, p. 24)

Nesse sentido, a (auto)biografia tem se apresentado como um solo fértil no que diz respeito a (trans)formação docente, por permitir entre outras coisas descobrir-se a si mesmo, sobre o trabalho (auto)biográfico e seus instrumentos. E assim as narrativas (auto)biográficas “revelam-se como importantes recursos para a descoberta de si, existindo assim a apropriação de trajetórias pessoais, constituindo um exercício para que as experiências de vida, de profissão, e de formação sejam refletidas no processo de formação docente.” (COSTA, 2012, p. 3).

### **Percurso cartográfico: plantando sementes**

Dentre as diversas opções metodológicas existentes e utilizadas nas pesquisas educacionais, optamos por trabalhar com a cartografia, pelo fato de compreender que para investigar a trajetória da constituição da professoralidade é necessário considerar também o campo imaterial de sua formação. Partindo de tal pressuposto é que aliamos à cartografia o método (auto)biográfico, no intuito de garantir que as reflexões partissem da memória que move o *estar-sendo* professora e o que temos sido até aqui.

Outro ponto a ser considerado para a escolha desse método é o fato de que ele possibilita o diálogo com diferentes áreas do conhecimento, o que se materializa nas diversas nuances desta pesquisa, permitindo um trabalho em uma perspectiva rizomática.

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. (PASSOS; BARROS, 2015, p.17)

A cartografia social, aqui descrita, se refere ao método como estratégia de análise, de um olhar crítico que acompanha trajetórias e formações rizomáticas e liga-se aos campos do conhecimento. Segundo OLIVEIRA e PARAÍSO (2012, p. 171), “no movimento de sua pesquisa o cartógrafo encontra-se com coisas, corpos, ações, paixões, algo que o inquieta e que convém; mapeia movimentos de territorialização das linhas; indica movimentos de desterritorialização”.

Esta pesquisa vem tomando como ponto de partida a narrativa (auto)biográfica de duas professoras de uma escola municipal, situada na zona rural de Feira de Santana (BA), a fim de acompanhar a produção de diferenças que permeiam suas professoralidades, por meio de suas memórias e dos acontecimentos que as atravessam. No preparo para o plantio precisamos escolher as sementes e, talvez, algumas delas não vinguem, pela sua estrutura, pela sua sensibilidade às adversidades do clima, ou por qualquer outra causa. Assim como na tradição do plantio do feijão, escolhemos algumas sementes/dispositivos. Desse modo, podemos acrescentar que para KASTRUP e BARROS (2015, p.78) “um dispositivo comporta, ainda, linhas

de força. Aqui se destaca a dimensão do poder-saber. Essas linhas levam as palavras e as coisas à luta incessante por sua afirmação.”

Com base nos estudos de DELEUZE (1996), o dispositivo é como uma máquina de fazer ver e de fazer falar. Assim como os caroços de feijão plantados, esses dispositivos/sementes poderiam não vingar e florescer, já que dependiam dos atravessamentos e afetos gerados nas outras cultivadoras da memória, que, enquanto cartógrafas, poderiam, em algum momento, trazer sementes diferentes para o plantio.

Uma semente/dispositivo que lançamos mão para a produção de dados foi a entrevista narrativa, por compreendermos que ela carrega consigo a peculiaridade de permitir que as cartógrafas falem de si. Para além de questões preestabelecidas, “as narrativas não constituem o passado em si, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re)constroem desse passado” (ANDRADE, 2014, p.178).

Na empreitada de fazer com que a colheita de narrativas na entrevista fosse farta, as professoras cartógrafas foram convidadas a construir mapas sensoriais de alguns espaços da escola, espaços estes escolhidos por terem atravessado as memórias da infância da primeira autora deste artigo, adubando suas experiências escolares. O intuito dos mapas era de ampliar as possibilidades de mapeamento de professoralidades na escola. Assim, o mapa foi adaptado do blog Resultados Digitais (2019), substituindo as perguntas que estavam escritas em cada um dos quadrados, por espaços da escola que pudessem fazer parte das memórias das cartógrafas, dentre eles: a fachada da escola, a sala de aula, a secretaria, cantina, pátio e área externa, que compreende a relação entre a comunidade e a escola.

Todas as entrevistas foram registradas por meio de gravação de áudio, e estas gravações foram posteriormente transcritas e encaminhadas para as cartógrafas, para que pudessem analisar e consentir, ou não, com o que foi transcrito para que fosse iniciado o trabalho com os dados produzidos.

Um aspecto que merece atenção diz respeito a análise com as produções de uma pesquisa cartográfica, visto que o direcionamento e a própria concepção em torno deles caminham em uma direção distinta da maneira como geralmente se analisa dados. O processo de análise em uma pesquisa do tipo cartográfica alcança uma teia de relações, portanto, recorreremos mais uma vez aos estudos de BARROS e BARROS (2013, p. 375), quando elas afirmam sobre o processo de análise: “o que move a análise em cartografia, portanto, são problemas. É a um problema que ela se volta e são também problemas o seu resultado”. Assim, mobilizadas pela memória do plantio de feijão no algodão, nos aventuramos na análise cartográfica junto com as professoras, de modo a traçar os processos que tem constituído nossas professoralidades.

## **Tempo de colheita: narrativas de professoralidades**

Nesta etapa da cartografia, nos lançamos à conversa com e sobre as entrevistas narrativas e os atravessamentos que aparecem na descrição da escola, por meio dos mapas elaborados pelas professoras. Esta conversa com as professoras e com seus mapas possibilitou pensar tanto sobre os acontecimentos que marcaram as nossas trajetórias professorais, quanto sobre a maneira como temos produzido diferenças em

nós e no outro, nos permitindo sair da zona de conforto rumo a outros voos. E principalmente: nos permitiu compreender que estamos em constante devir.

Iniciamos nossas conversas com as professoras em março de 2019, quando fomos convocadas a nos desprender de objetivos predefinidos e enveredar pelos convites das crianças, em uma aula de uma das professoras. A aula começou e junto com ela um estranhamento com a realidade de uma classe multisseriada. Entendendo que a classe multisseriada geralmente é concebida sob a ótica do fracasso escolar, adentramos num processo de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2011), buscando apreender os sentidos de outras professoralidades que se insinuam na escola. Nos debruçamos assim sobre outras compreensões a respeito das classes multisseriadas, também compreendidas como “classes heterogêneas”, de acordo com a definição trazida por DUARTE e TASCETTO (2014, p.59):

Neste sentido, o termo heterogêneo está adjetivando essa forma de funcionamento escolar no sentido da necessidade de se estabelecer uma tensão com o paradigma disciplinar, homogêneo, universalizante a partir do qual as classes seriadas têm sido consideradas, na tentativa de provocarmos um processo de desnaturalização dessa forma de organização escolar, que é datado historicamente.

É importante destacar que a seriação pode ser entendida como um instrumento de controle e manutenção da ordem no espaço escolar, o que tem sido tensionado diante de diversas escolas inovadoras que já existem pelo mundo. Há que se considerar, no entanto, que romper com a ordem historicamente construída é um caminho árduo e não acontece da noite para o dia.

No entanto, mesmo que de forma embrionária, acreditamos que a existência de escolas/classes heterogêneas poderia ser tomada como uma condição propícia no sentido de ali se fazer germinar um processo de ensino e aprendizagem inovador e criativo, de exercício de pensamento, de laboratório de experiências de práticas educativas e de processos avaliativos diferentes daqueles tradicionalmente instituídos nas classes seriadas, e que, em termos políticos-pedagógicos, se afastaria do modelo de organização escolar seriado. (DUARTE; TASCETTO, 2014 p.53)

Partilhamos então nossos estranhamentos com a regente da classe, uma das cartógrafas parceiras nesta pesquisa:

- **Pesquisadora:** Pró, eu queria partilhar com você uma angústia minha e ao mesmo tempo te convidar a pensarmos juntos sobre essa realidade aqui na escola que é a classe multisseriada, porque eu fiquei me perguntando [...] e aí eu queria saber como essa realidade toca o seu jeito de *estar-sendo* professora.

- **Alice**<sup>3</sup>: Bom, a angústia não é só sua, não foi e nem é fácil (risos) e o maior desafio é que não tem uma receita pronta, mas como não tinha outra alternativa por causa da quantidade de crianças, a gente teve que aprender e hoje eu acho que as coisas estão mais organizadas, dentro das minhas limitações, claro! Mas eu procuro ao máximo atender as necessidades das crianças, seja com atividades separadas ou as vezes com a divisão do quadro.

- **Pesquisadora**: Agora que você comentou sobre as atividades [...] você acha que essa “mistura” afeta de alguma maneira as crianças?

- **Alice**: Eu acho que sim, porque a gente sabe que crianças de 3 e 5 anos, por exemplo não devem realizar as mesmas atividades, então é aí que entra a minha parte, porque como professora você não pode deixar pra lá, o problema é seu também, então eu procuro ofertar para as crianças os assuntos que elas têm direito pra garantir os conhecimentos básicos de acordo com o que se estuda em cada série separada.

A fala da cartógrafa nos faz refletir sobre a sua preocupação em garantir o que ela define como “conhecimentos básicos em cada série separada”, o que contrasta com a compreensão de que as aprendizagens não acontecem somente quando cada criança estuda conteúdos específicos de seu ano/seriação, mas existem ali relações que extrapolam os conteúdos definidos. Tais relações dialogam com o conceito deleuziano de pensamento-rizoma, que é ressignificado por Duarte e Taschetto para o campo educativo e mais precisamente para pensar as classes heterogêneas. A partir desse conceito deleuziano, os autores forjam uma definição de currículo-rizoma, como aquele que “quebra com o princípio da linearidade, pois possui múltiplas entradas [...] abrindo-se ao devir” (DUARTE; TASCETTO, 2015, p.57).

Para melhor elucidar essa perspectiva, é necessário trazer a concepção deleuziana sobre o conceito de rizoma “a árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.48). Nesse sentido, poderíamos dizer que o currículo-rizoma trata-se de uma proposta sem objetivos prontos ou moldes do que deve ser trabalhado. Vale ressaltar que isso não quer dizer que ele deva ser um documento sem rigor, muito pelo contrário, tal perspectiva o compreende como um potencial de integração e construtor de planos de fuga do óbvio e das fôrmas.

Nesse contexto, percebemos que a cartógrafa, ao refletir sobre o cenário da classe multisseriada, evidencia ter consciência dos movimentos que precisa fazer em si própria e dos incômodos que a falta de atividades formativas específicas causa em sua atuação. Mesmo estando disposta e comprometida com o trabalho pedagógico, sua ação é limitada por todas as nuances que envolvem a educação pública.

A conversa entre os teóricos e nossos estranhamentos nem sempre tinha um tom amistoso, nem sempre estávamos de acordo, mas sabíamos que era necessário sair da zona de conforto e estar em contato com outras formas de conceber a classe multisseriada, ainda que elas nos trouxessem mais questionamentos.

---

<sup>3</sup> Os nomes das cartógrafas foram mantidos, uma vez que estas não apenas permitiram, mas desejaram que seus nomes reais fossem divulgados nesta cartografia. Vale ressaltar que esta pesquisa tem o respaldo ético do Comitê de Ética de nossa instituição (CAAE 02308218.5.0000.0053).

Entre eles está a oportunidade de pensar sobre a seriação e seu efeito para o controle da ordem na escola, além de nos provocar a conhecer experiências educativas inovadoras.

Na hora do intervalo e em meio a todas as possibilidades deste momento nos reunimos com as professoras para iniciar a produção de nossos mapas sensoriais. Alice inicia sua fala, sendo enfática ao narrar a importância de ser o melhor que pode para seus/suas alunos/alunas.

Eu sinto uma responsabilidade muito grande e a vontade de fazer o melhor por cada aluno que passa por mim, principalmente aqui na Santa Rosa, que foi a primeira e única escola pública onde eu trabalhei, eu nunca quis outra escola! Mesmo sabendo que os desafios foram e são grandes, por exemplo, na falta de material, eu sempre bancava, sempre banquei. Quando eu cheguei aqui, que eu fui trabalhar com o pré, que não tinha tesoura, que não tinha lápis de cor, eu fui e comprei, entendeu? E hoje a gente ainda faz isso, a gente inventa festas pra oferecer o melhor pros meninos e a gente banca, entendeu? Se a gente quer fazer alguma coisa por eles, porque a gente vê as dificuldades. (ALICE)

Nos parece claro que a adversidade da condição de trabalho fez com que a cartógrafa Alice tivesse uma situação limitante para a realização do seu planejamento pedagógico. Ela precisou se reinventar a partir daquilo que a afetava, então posso dizer que ela esteve/está disponível a receber as experiências que a escola lhe oferece. Mesmo diante de um cotidiano de demandas burocráticas e de conteúdos a serem trabalhados em um determinado período, algo lhe tocou e ela tomou para si a responsabilidade de estar-sendo o melhor que pode para seus alunos.

E assim recorremos a LARROSA, que corrobora com a fala da cartógrafa ao afirmar:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002. p. 24)

Nesse sentido, podemos dizer que para Larrosa o sujeito da experiência precisa estar atento, parar e sentir. Partindo dessa ideia é que percebemos a necessidade de refletir sobre os atravessamentos causados pela escola e na escola, já que o sujeito da experiência não pode ser definido pelas atividades desenvolvidas, mas pela abertura em se afetar pela experiência de cada uma, e a escola é, sem dúvidas, terra fértil para vivenciar situações de experiência.

Para continuar a falar da experimentação cartográfica, a produção dos mapas de descrição da escola, em consonância com as entrevistas narrativas, é o ponto chave desta etapa das cartografias, pois permitem o acompanhamento de processos que dizem respeito não somente à estrutura física da escola em si, mas às

relações que cada uma de nós construímos em nossas professoralidades. Enquanto preparávamos os materiais para a nossa conversa, fomos surpreendidas por uma fala:

é tanto sentimento que a gente não sabe nem o que dizer, como é que pode expressar.  
(ALICE)

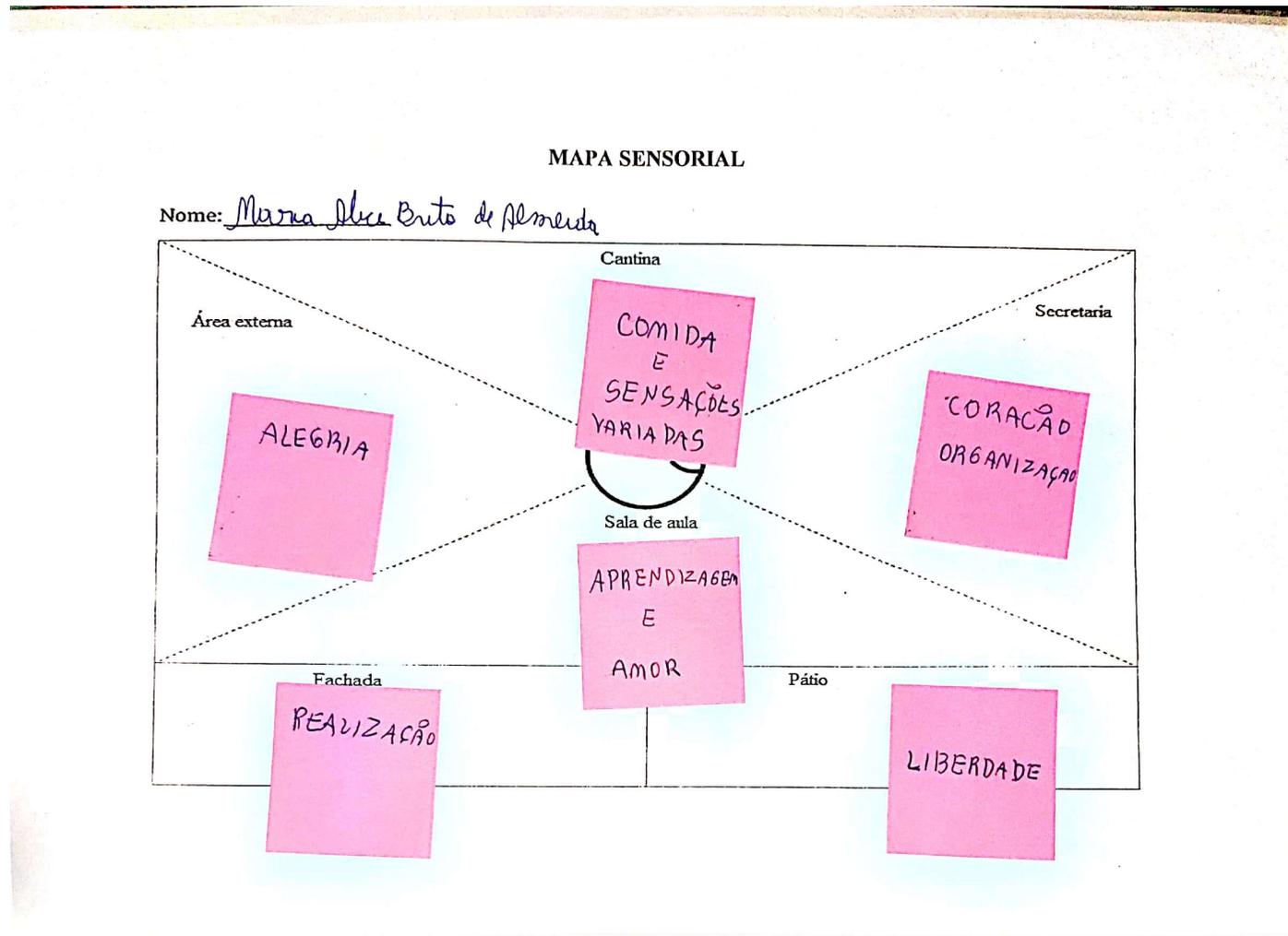
Nossa surpresa com a fala da cartógrafa está no fato de perceber o quanto nossa conversa poderia trazer de atravessamentos para as professoras, afetando-as de modo singular. Tantos são os sentimentos e memórias atribuídas a cada espaço da escola, sobretudo para quem já educou várias gerações de crianças da comunidade, para quem marcou famílias e histórias, como é o caso de Alice, que já possui mais de 25 anos de trabalho nesta escola, como ela mesma nos conta. Por isso, vivenciar a experiência de um encontro com a escola e nossas professoralidades não parece tão fácil.

Apresentamos então a proposta de construção do mapa e, retomando algumas memórias do antigo espaço físico da escola e das brincadeiras na hora do recreio, as demais cartógrafas demonstram ânimo e curiosidade pelo resultado. Enfim, conseguimos afetá-las! A escolha pelos espaços elencados no mapa não se deu de maneira aleatória, são espaços que acionam memórias e produzem atravessamentos que reverberam em nossas professoralidades. Portanto, decidimos partir de algumas memórias de infância, a fim de entrecruzar o que nos afeta nos espaços da escola com o que produzem nas demais cartógrafas.

Em meio a uma conversa agradável, seguimos com a escrita, em *post-its* coloridos, de palavras que para nós apresentassem/descrevessem cada espaço da escola e tivessem uma importância na construção das nossas professoralidades, unanimemente concluímos que não é tão simples transformar sentimentos em palavras. Sim, as professoras parecem verdadeiramente dispostas a colaborar com o plantio! Por entender que este trabalho se desenvolveria a partir da partilha de memórias e experiências das nossas professoralidades é que acreditamos na igualdade contida na noção de conversa, sobretudo no que diz respeito a posições e identidades, nosso intuito é construir um espaço coletivo de partilhas.

Da conversa com as professoras brotaram assuntos que, entre outras coisas, diziam respeito à relação que elas estabelecem com a comunidade e o trabalho pedagógico em seu contexto. As docentes desejavam falar de si, falar do *estar-sendo* professora na comunidade, falar de como começaram suas trajetórias... E assim conhecemos o mapa da cartógrafa Alice (Figura 1), que inicia falando sobre o fato de nunca ter sonhado em ser professora, tudo aconteceu pela ideia, repetida por sua mãe, de que professor não fica desempregado.

Figura 1: Mapa da cartógrafa Maria Alice de Almeida



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Em seguida, vejo surgir na fala das cartógrafas, o discurso de quem foi construindo sua professoralidade e se deixando atravessar por todas as possibilidades que estar-sendo professora pode oferecer. Mais uma vez nossa conversa seguiu um rumo leve, começamos a refletir sobre como nos tornamos professoras.

Minha irmã tinha uma escolinha particular, aí em uma certa época eu fiquei desempregada, porque eu trabalhava no comércio, aí ela pediu pra eu ir pra escola dela, aí eu fiquei na escola dela e comecei a ensinar na escola dela. Aí quando eu tava ensinando na escola dela, minha vizinha que ensinava numa escola maior, surgiu um vaga e eu fui, fiquei uns 2 anos nessa escola, foi quando teve o concurso da prefeitura e eu passei. (ALICE)

Aprovação no concurso, regência de uma turma até então desconhecida. Adentrar efetivamente em um conjunto de regras de uma instituição escolar é apenas uma pequena parte do que compõe a professoralidade da cartógrafa Alice, que mesmo surpresa diante de tantas novidades, decidiu se lançar nas potências que via na escola, na escolinha da Santa Rosa. Nenhuma faculdade dá conta de ensinar como “ser” professora em um curso de licenciatura, a gente vai aprendendo a ser, sendo, à medida que nos abrimos para a (trans)formação. Pereira traz para a nossa constatação um argumento contundente:

O sujeito se depara com uma estrutura institucional toda presa em discursos formais, difíceis de entender e, o que é pior, difíceis de relacionar com a prática. Que coisa é essa chamada escola, que lhe entra goela abaixo? O que ela tem a ver com aquela experiência vivida no passado, no primeiro e segundo grau? Está aí um dos grandes choques no percurso de formação do professor. (PEREIRA, 2016 P.203)

Ao começar a falar sobre o seu mapa, a cartógrafa Alice aproveita o contexto do recreio começando a falar pelo que a atravessa no espaço do pátio, deixando claro que reconhece a importância do mesmo para as relações que as crianças estabelecem entre si e com este espaço da escola: “Quando eles chegam no pátio parece que se libertam [risos]” (ALICE, 2019).

Fica evidente que o momento do recreio se torna um acontecimento na medida em que comportamentos são “libertados”, as divisões de tempos institucionalizadas na sala de aula parecem engessar as ações e garantir a ordem que já se pressupõe ser o ideal. Para FOUCAULT (1987, p. 144) “esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido”. A liberdade é alcançada no recreio, onde as conversas podem ser aleatórias, a linguagem empregada não é necessariamente a da norma culta, os corpos não precisam estar imóveis em suas cadeiras, a brincadeira envolve também às crianças da outra turma, os devires se encontram.

Ao falar sobre a secretaria, ela evidencia a falta que a materialização deste espaço faz no ambiente escolar. Aparece em sua narrativa uma observação contundente e que hoje é realidade em muitas das escolas que passaram pelo processo de nucleação: a falta da presença física que gestão e coordenação pedagógica representam na escola.

A secretaria pra mim é o coração da escola, mas nem sempre acontece isso. Eu já tive nesse papel em uma instituição particular e detestei, por que apesar de ser professora, a nossa classe é muito difícil de você lidar, entendeu? Escola particular ainda tem a vantagem de você falar e as pessoas seguirem, mas pública... (ALICE, 2019)

Aparece assim outra questão que concerne à atuação da coordenação e gestão escolar, que passam a ser responsáveis por todas as escolas que compõem cada núcleo<sup>4</sup>, o que significa muitas vezes aceitar uma condição de trabalho que não permite atender às demandas diárias de cada escola, seja pelo pouco tempo hábil, pela dificuldade de locomoção entre as escolas ou pela demanda de assuntos burocráticos a serem resolvidos no centro do município.

Sua colocação também nos chama a atenção para o fato de que ainda há muito o que se construir e desconstruir nas relações entre professores, que a maneira como os próprios se veem aponta para um terreno cheio de erosões, que exige um trato cuidadoso e disposto a enxergar-se sob outras perspectivas, mas principalmente sob o fato de que construímos nossa professoralidade na relação estabelecida com o mundo para além da escola. Isto indica que compreender-se a si mesmo seria o grande desafio do *estar-sendo* professor, podendo ser um dos pressupostos a provocar movimentos de produção de diferença entre a própria categoria. Não pretendemos trazer uma solução para este e tantos outros desafios com os quais nos deparamos no decorrer desta cartografia, mas pensar em outras maneiras de ser/estar professor.

Quando nossa conversa chegou até a cantina, foi unânime a relação com os sabores e aromas:

Deixa eu ver, a cantina... a cantina só me vem a memória comida, sensações variadas né? [...] Agora a fachada, deixa eu pensar [risos] eu vou botar realização, porque de qualquer maneira, foi uma realização porque eu nunca fui focada em ser professora não, mas quando eu comecei eu levei muito a sério. (ALICE, 2019)

Chegamos ao ponto do plantio em que a nossa conversa é entrecruzada com os autores que decidimos trazer para adubar o terreno. A fala da cartógrafa Alice, ao afirmar que nunca planejou ser professora, mas quando “escolheu” ou “foi escolhida”, levou a sério e buscou fazer o melhor trabalho que conseguia, dialoga com a ideia defendida por Marcos Pereira, quando ele afirma que ser/estar professor passa por outras dimensões que não são necessariamente o dom e a própria escolha:

Não falo em vocação, em entrega, em filantropia, em missão, nada disso. Considero que o professor é um modo de ser de um sujeito educante, que educa, que forma outros sujeitos. É uma diferença de si que ele acolhe. A formação acadêmica vai, em última instância,

---

<sup>4</sup> Convém ressaltar que as escolas do campo no Brasil, e em particular no município de Feira de Santana, vem passando por um processo de nucleação, em que se preconiza a redução de gastos, por meio do fechamento de escolas e realocação de estudantes e docentes. No bojo desse processo encontra-se a nucleação administrativa, em que um agrupamento de escolas fica sob a responsabilidade de uma mesma equipe gestora, tal como acontece na escola em estudo. Para um aprofundamento sobre a temática da nucleação escolar, sugerimos a pesquisa de LIMA (2015), que estudou este fenômeno no contexto de escolas rurais multisseriadas no município de São Gonçalo dos Campos, Bahia.

instrumentalizá-lo, podendo legitimar e institucionalizar sua escolha. Pensar, portanto, o processo de formação do professor passa, a meu ver, por pensar o processo de produção de si, do sujeito. (PEREIRA, 2016, p.50)

Nossa conversa seguiu em um ritmo fluido e agradável, enquanto trazíamos um pouco de nossas histórias até aqui, nesta primeira conversa, as narrativas foram conduzidas no sentido de chegar a uma aproximação com o que nos levou a escolha da docência e de acontecimentos que tenham impulsionado a constituição de nossas professoralidades. Assim, na medida em que fomos provocadas a refletir sobre nós mesmas, nos projetamos para além do óbvio e esse registro envolve a nossa professoralidade para além dela.

- **Magnólia:** eu caí de paraquedas na educação

- **Alice:** tu caiu de paraquedas? Quando eu fui...Na minha época não tinha opção não, ou você era professora, ou fazia contabilidade ou administração, aí minha mãe dizia a gente o que, é melhor você ir pra professora, porque professora em qualquer cantinho ela ensina.

- **Magnólia:** Então a sua mãe tinha a mesma opinião da minha.

No decorrer de nossa conversa, as cartógrafas trouxeram pistas que indicam os atravessamentos que compõem suas trajetórias professorais, desde a escolha, ou não, pela docência, bem como a partir das nossas reflexões coletivas redesenharam-se perspectivas de atuação no contexto da escola e de sua realidade.

Antes de falar especificamente do seu mapa, a cartógrafa Alice começa a falar do que é ser/estar professora para ela, já que muito se ouve a respeito de ser um dom:

Mas quando as pessoas falam que ser professor é dom, é porque muitas pessoas correram pra educação por uma questão de oportunidade, não foi pelo dom em si, entendeu? Quando é pelo “dom” você se vira mesmo, entendeu? E mesmo quando você não tem... Porque eu acho que quando você tem responsabilidade, mesmo que não foi a profissão que você escolheu, mas você tem... É como o médico, o médico tem a vida na mão, a gente tem a vida deles de uma maneira diferente, entendeu? Você marca eles, marca eles (ALICE, 2019)

Nesta parte de nossa conversa, ficaram evidentes os movimentos de mudança que precisam ser feitos, sobretudo quando a cartógrafa fala sobre assumir com responsabilidade o que lhe aconteceu: ser/estar professora. A sua fala evidencia principalmente a sua mudança perante este acontecimento, mais uma vez, PEREIRA (2016, p.78) dialoga com a nossa cartografia, afirmando que “percebemos esses períodos na autonarrativa, como uma espécie de troca de pele. É o tempo de descarte de certos hábitos e o desenvolvimento de outros.”

Acreditamos que muitos foram os atravessamentos gerados pela produção dos nossos mapas, pois muitos temas apareceram nas falas das demais cartógrafas, alguns agradáveis e outros como uma forma de desabafo sobre as peculiaridades das escolas dos distritos, pela fala contundente nesse momento:

eu acho que deveria ter algumas coisas diferentes, eu acho que mais do que a sede, mas infelizmente eles não pensam assim. Primeiro eles tratam da sede, com farda é assim, quando chega aqui é o resto, vem as fardas grandes demais, falta farda, livro é a mesma coisa. Visita aqui, raramente a gente recebe da secretaria, e o pedagógico a gente é que se vira. A secretaria não dá assistência. (ALICE, 2019)

O desafio da nucleação aparece inicialmente atrelado à falta da equipe gestora acompanhando o cotidiano da escola e em seguida, como um atravessamento para evidenciar a preocupação com as nuances que envolvem este processo. Entende-se por nucleação o processo que tem como resultado “[...] uma reorganização espacial da oferta escolar, com retração da oferta no meio rural e concentração no meio urbano” (CORDEIRO, 2017, p.1). No caso da comunidade em estudo, o processo de nucleação fez com que as escolas se concentrassem apenas em comunidades onde o número de crianças matriculadas era considerado suficiente. Desse modo, as crianças moradoras das comunidades que tiveram suas respectivas escolas fechadas precisam se deslocar sozinhas no transporte escolar para estudarem nas comunidades vizinhas ou no centro do município.

A preocupação das cartógrafas com as escolas dos distritos não para por aí, pois elas ainda retomam o assunto ao afirmar:

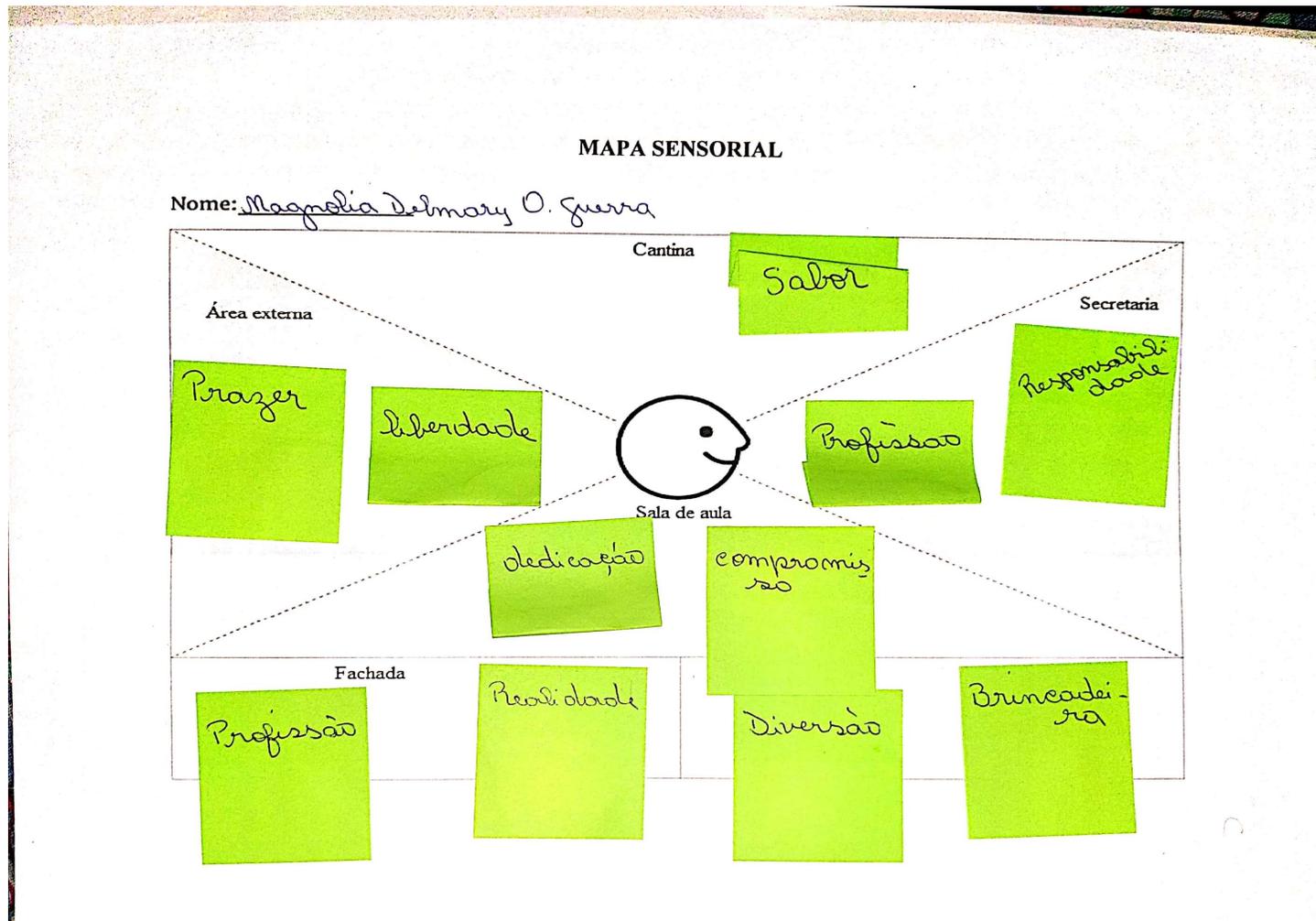
- **Alice:** a gente sente que a tendência da escola rural é acabar mesmo, infelizmente, porque eram oito escolas, só tem três. E as três que tem ó ...sinal de negativo...

- **Magnólia:** e a que tem mais alunos é essa.

Ao iniciar a reflexão sobre o seu mapa (Figura 2), a cartógrafa Magnólia nos faz uma revelação sobre trabalhar nos distritos:

eu já, eu já trabalhei na sede, mas eu não voltaria não, eu acho que aqui, o respeito pela escola ainda prevalece, o povo fala, como eu tô passando por problemas de saúde né, se eu não acho melhor transferir. (MAGNÓLIA, 2019).

Figura 2: Mapa sensorial da cartógrafa Magnólia Guerra



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

E ao socializar o seu mapa, também fica evidente em sua fala as memórias de quem já enfrentou muitas adversidades nas “escolas da sede”, termo que usa para caracterizar as escolas do centro do município, que para ela também dificultam o trabalho pedagógico quando o corpo docente não estabelece uma parceria entre si, ela falava com sentimento e conforto sobre a parceria que desde que chegou à escola construiu com a colega de trabalho.

O ano passado a gente se virou nos 30 né? Nós fizemos o ano passado pro dia das crianças como se fosse uma festa de aniversário, 2 bolos, os meninos de herói e as meninas de princesa. Alice alugou roupa de princesa, tirou foto, as crianças ficaram apaixonadas. (MAGNÓLIA, 2019)

Nosso encontro foi finalizado em um clima de cuidado por parte das demais cartógrafas, cuidado em demonstrar que estavam disponíveis a continuar nos recebendo e conversando sobre nossas experiências. As memórias produzidas em forma de narrativas não têm o objetivo de trazer justificativas ou até mesmo uma generalização de professoralidades, bem como não pretendemos apontar “certo” ou “errado”. Adentrar no universo das narrativas constitui-se aqui como uma maneira de narrar experiências que de alguma forma tenham produzido diferenças em nosso jeito de *estar-sendo* professoras, sendo essas experiências entrecruzadas por diversos pensamentos, tempos e espaços.

### **Enveredamentos finais da colheita: um semear-se sem fim**

Por meio de narrativas (auto)biográficas, experimentamos elementos de (trans)formação que se tornaram coletivos e nos permitiram estar em contato com outros devires que surgiram pelo caminho desta experimentação cartográfica. Para que estes aprendizados nos acontecessem, foi necessário que estivéssemos disponíveis, sem pretensões pré-definidas, porém atentas ao que pudesse, ou não, acontecer. Desse modo, os dispositivos entremeados pelas narrativas demonstraram grande potência no que concerne aos afetos e nos possibilitaram outros entendimentos sobre nossas professoralidades.

Enveredar por um semear-se sem fim diz respeito aos sentidos que coletivamente construímos durante esta cartografia, diz respeito a retomar memórias e (trans)formá-las em produtoras de diferenças. Memórias que assumem uma característica rizomática e ramificam-se em forma de desafios que nos provocam movimentos na escola, rumo a produção de outra escola.

Pelos caminhos da roça, nos encontramos com a produção dos mapas da escola, permitindo que outros sentidos e afetos tomassem forma. Os mapas foram elementos de potência para pensarmos nos percursos que trilhamos até escolhermos a docência, ou sermos escolhidas por ela. Também se tornaram instrumentos de desterritorialização, que algumas vezes apontaram possibilidades até então distantes, pois pareciam rígidos e definidos.

Ao entrelaçarmos nossas memórias, percebemos que nossas professoralidades vem se constituindo por diversos atravessamentos, dentre eles demarca-se a experiência da classe multisseriada, que nos

impulsionou, como cartógrafas, a um estranhamento e uma desvinculação da lógica do fracasso comumente conferida a este modo particular de vivenciar a escola, seja por parte dos docentes ou dos estudantes. Cabe-nos apreender novos sentidos para a classe multisseriada, ora nomeada como “heterogênea”, percebendo sua potência na construção curricular das escolas do/no campo.

Desse modo, o currículo escolar pode ser percebido como um artefato que provoca movimentos, tais movimentos com vistas a organizá-lo a partir das relações e produções de diferenças nos sujeitos que o constrói. Poderíamos dizer que na perspectiva do “currículo rizoma”, rompe-se com o modelo de conhecimento compartimentalizado que historicamente foi construído na cultura escolar, considerando esta ideia pode-se dizer que todos os acontecimentos do processo educacional seriam considerados, valorizando o devir-aluno e devir professor, algo premente quando estudamos as classes heterogêneas, que se insinuem como transgressoras desse modelo disciplinar, compartimentalizado, de conhecimento, como nos sugerem DUARTE e TASCHETTO (2014).

Em nossa cartografia atravessam-se ainda as memórias do início da carreira docente, em que as professoras se veem “caindo de paraquedas na sala de aula”. Esta expressão, utilizada pelas duas professoras que participaram desta cartografia conosco, traduz de modo singular o *estar-sendo* professora, não apenas na escola de Santa Rosa, mas em contextos outros, bem diversos. Foi muito presente em nossa conversa a noção de que “fomos escolhidas” pela profissão, uma vez que muitos de nossos percursos não são frutos de um projeto ou de escolhas premeditadas, mas advém das oportunidades e experiências que nos atravessam e que, em última instância, “nos escolhem”.

Dentre essas oportunidades e experiências destacam-se, nas falas das professoras, a aprovação em concurso, a atuação na coordenação ou gestão escolar e, em especial, o processo de nucleação escolar, que reorganiza a oferta escolar, reduzindo de modo significativo as escolas no meio rural, desafiando as professoras a novas formas de *estar-sendo* docentes, como a organização de classes multisseriadas.

Diante deste cenário, as professoras precisam reinventar-se, algo que não se aprende na formação inicial. E esta reinvenção passa por experimentar práticas exitosas que viveram como alunas, tomando como modelo seus/suas professores/professoras, uma vez que “o sujeito é solicitado a resgatar de suas memórias elementos (universais?) constitutivos dessa realidade institucional” (PEREIRA, 2016, p.203).

E assim vamos nos lançando ao desafio de construir um jeito de planejar as aulas, abordar os conteúdos necessários e começamos a nos sentirmos mais seguras. Essa segurança dura até sermos desafiadas por um novo atravessamento que nos mobilize à diferença. Nos parece que a lembrança de uma “experiência de ciências”, de plantar o feijão no algodão, acionada por uma outrora estudante, hoje colega de profissão, nos afetou todas a repensar nosso caminhar nesta cartografia, fazendo-nos repensar seus sentidos na escola, não apenas mobilizando-nos à pesquisa cartográfica, mas principalmente possibilitando repensarmos juntas nossas práticas. E assim nos encontramos mais uma vez em busca de desterritorializações, mapeando nossas professoralidades.

## Referências

- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (Orgs). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 175-196
- BARROS, Leticia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. *Fractal, Rev. Psicol.*, Niterói, v. 25, n. 2, p. 339-356, 2013, <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200010>
- CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. A educação do campo no confronto entre agronegócio e agricultura camponesa. In: VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária. Geografias das Redes de Mobilização na América Latina. Curitiba: SINGA, 2017, p. 1-13. Disponível em: [https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14\\_1506721175\\_arquivo\\_cordeiro-t-g-b-f-artigo-finalizado.pdf](https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506721175_arquivo_cordeiro-t-g-b-f-artigo-finalizado.pdf). Acesso em: 04/10/2021.
- COSTA, Silvano Sulzart Oliveira. Caminhos para o conhecimento de si: narrativas auto(biográficas) na formação inicial/continuada de professores. In: VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. EDUCON 2012. São Cristóvão: UFS, 2012, p. 1-10. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/51/50.pdf>. Acesso em 04/10/2021.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo, 1996. Disponível em: [http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos\\_dispositivos/programa/deleuze\\_dispositivo](http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo). Acesso em: 04/10/2021.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. v.1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DUARTE, Cláudia Glavam; TASCHETTO, Leonidas Roberto. A conversar com estátuas. Currículo sem Fronteiras, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 50-61, 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/duarte-taschetto.pdf>. Acesso em: 04/10/2021.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 76-91.
- LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002, <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- LIMA, Laís Alcântara Rios. O significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos-BA. Feira de Santana: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015.
- OLIVEIRA, Thiago Rannieri Moreira de; PARAÍSO, Marluce Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*. v. 23, n. 3 (69), p.159-179, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/6YjGVFn6qZpzdGcPVtWFbWn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04/10/2021.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 17-31

PEREIRA, Marcos Vilella. Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2016.

RESULTADOS DIGITAIS. Mapa da empatia: o que é e 6 passos para criar um de qualidade, 2019. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/blog/mapa-da-empatia/>. Acesso em: 04. jun. 2020.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2006.

SANTOS, Eliziane Santana dos. Cartografia de memórias docentes no campo: em busca de novos afetos para estar-sendo professora. Feira de Santana: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Salvador: Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>. Acesso em: 04/10/2021.

*Submetido: 04/06/2020*

*Aceito: 10/09/2021*