



NARRATIVA DOS ITINERÁRIOS DE UMA PESQUISA FORMAÇÃO: A JORNADA AMPLIADA NA ESCOLA MUNICIPAL ANTINÉIA SILVEIRA MIRANDA

NARRATIVA DE ITINERARIOS DE INVESTIGACIÓN FORMACIÓN LA JORNADA EXTENDIDA EN LA ESCUELA MUNICIPAL ANTINÉIA SILVEIRA MIRANDA

NARRATIVE OF THE ITINERARIES OF A RESEARCH TRAINING: THE EXTENDED HOURS PROJECT AT THE MUNICIPAL SCHOOL ANTINÉIA SILVEIRA MIRANDA

Dayse Gonçalves FONTENELLE¹
Inês Ferreira de Souza BRAGANÇA²

RESUMO: A pesquisa formação apresentada toma como referencial teórico-metodológico a abordagem narrativa (auto)biográfica, e, o foco principal são as experiências de vida e a formação dos sujeitos, entrelaçadas às memórias e a histórias da escola. O objetivo do trabalho é compreender, por meio das narrativas das professoras e diretoras lotadas desde o início do processo de municipalização da escola Municipal Antinéia Silveira Miranda, de que maneira foi construído o projeto de jornada ampliada da primeira escola de 3º e 4º ciclos da Rede Municipal de Educação de Niterói. Outras questões de estudo surgiram a partir desse tema inicial: Quais mediações políticas possibilitaram a implantação do projeto? Como se relacionam as histórias de vida das professoras/diretoras com as memórias da escola? E ainda, como a prática docente contribui para a (trans)formação dos mesmos? O trabalho desenvolvido aponta para a pesquisa formação como uma abordagem potente que valoriza a escuta e dá espaço para que novas versões de si mesmo possam ser construídas em um diálogo entre memórias pessoais e institucionais.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas. Formação. Histórias de vida. Pesquisa (auto)biográfica.

RESUMEN: *La investigación formación presentada toma el enfoque narrativo (auto)biográfico como un marco teórico y metodológico, y el enfoque principal está en las experiencias de vida y la capacitación de los sujetos, entrelazados con los recuerdos y las historias de la escuela. El objetivo del trabajo es comprender, a través de las narrativas de los maestros y directores llenos desde el comienzo del proceso de municipalización de la escuela municipal Antinéia Silveira Miranda, cómo se construyó el proyecto de jornada extendida de la primera escuela de los ciclos tercero y cuarto de la Red Municipal de Educación de Niterói.*

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores. Professora de História da Rede Municipal de Niterói e da Rede Estadual do Rio de Janeiro e Pesquisadora do Grupo Polifonia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5113-9596>. E-mail: daysefontenelle@gmail.com

² Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP – Brasil. Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP e Docente Colaboradora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Vice-presidente da Biograph e Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa formação Polifonia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4782-1167>. E-mail: inesfsb@unicamp.br





Otras preguntas de estudio surgieron de este tema inicial: ¿Qué mediaciones políticas hicieron posible implementar el proyecto? ¿Cómo se relacionan las historias de vida de los maestros/directores con los recuerdos escolares? Y, sin embargo, ¿cómo contribuye la práctica docente a su (trans)formación? El trabajo desarrollado apunta a la investigación-formación como un enfoque poderoso que valora la escucha y da espacio para que se construyan nuevas versiones de sí mismo en un diálogo entre recuerdos personales e institucionales.

PALABRAS CLAVE: *Narrativas. Formación. Historias de vida. Investigación (auto)biográfica.*

ABSTRACT: *The research training presented takes as theoretical-methodological reference the (auto)biographical approach and focus on life experiences and the formation of subjects, intertwined with memories and stories of the school. The purpose of this article is to understand, through the narratives of teachers and principals involved since the beginning of the municipalization process of the Municipal School Antinéia Silveira Miranda, how the extended hours project of the first middle school of the Municipal Education System of Niterói was created. Other study questions emerged from this initial theme: What political mediations made it possible to implement the project? How does the life story of teachers / principals relate to the memories of the school? As well as, how does teaching practice contribute to the (trans)formation of teachers? The project chooses the research training as a powerful approach that values listening and makes room for new versions of itself to be created in a dialogue between personal and institutional memories.*

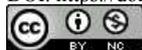
KEYWORDS: *Narratives. Formation. Life stories. (Auto)biographical research.*

Sobre a pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica e modos outros de escrita acadêmica

A pesquisa narrativa (auto)biográfica nos desafia na construção de outras formas de conhecimento científico. Nessa direção, o Grupo³ Interinstitucional de Pesquisa-formação Polifonia, vinculado à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e à Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ)⁴ vem trabalhando dispositivos de escrita de si, articulados às dinâmicas de pesquisa e de formação. Na experiência do Grupo, o foco dos trabalhos acadêmicos deixa de se colocar no resultado e se revela no processo intensamente vivido e, assim, a pesquisa transborda para

³ O trabalho do referido grupo de pesquisa contou com financiamentos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), de 2010 a 2017, e atualmente com Auxílio à Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

⁴ O trabalho do referido grupo de pesquisa contou com financiamentos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), de 2010 a 2017, e atualmente com Auxílio à Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).





pesquisa formação pelos afetamentos que a reflexão (auto)biográfica produz em todos os envolvidos.

O presente artigo tem como objetivo a partilha dos itinerários de uma pesquisa formação desenvolvida pela primeira autora, dando a ver alguns caminhos e dispositivos que têm nos acompanhado o referido Grupo, especialmente, a escrita de memórias de formação em que nos colocamos como sujeitos de muitas histórias e enredamentos com a pesquisa, bem como o trabalho desenvolvido com as fontes e a escrita narrativa como modo de tessitura da pesquisa.

Os textos das pesquisas desenvolvidas caminham, assim, para modos outros de escrita acadêmica incorporando imagens, vídeos, registros narrativos que não “cabem” em normas técnicas (CALLAI; RIBETTO, 2016). Uma pesquisa formação que não abre mão da rigorosidade metódica, da consistência, mas que segue (re)inventando modos de viver, narrar, pesquisar e formar. Nesse movimento, temos também o desafio da linguagem que fala dessa construção de conhecimentos, muitas vezes recorremos a termos que nos “traem” por virem marcados por uma tradição de pesquisa canônica que não descartamos, mas que seguimos (re)construindo. E a cada trabalho vamos produzindo, também, uma linguagem e termos outros para dizer e modos de organizar a pesquisa.

Como já afirmei, sou bastante inquieta. Escrever um trabalho acadêmico empregando os moldes estabelecidos, não me representava. Por isso, instigada por uma das componentes da minha banca, professora Anelice Ribetto, dividi o meu trabalho em cacos, ou melhor, usei a imagem de cacos inspirada em algumas fotos de uma viagem inesquecível, na qual visitei o Park Guell, em Barcelona. O parque é uma obra de arte arquitetônica a céu aberto, do artista catalão Antonio Gaudi. Entrar em contato com a arte produzida por Gaudi me causou estranhamento, surpresa e encantamento. Ao longe vemos um todo de formas surpreendentes, inusitadas, de cores fortes e vibrantes. Ao nos aproximarmos, voltando o olhar de forma mais atenta e minuciosa, podemos observar que as formas e as cores são, na verdade, o resultado da reunião de uma infinidade de pequenos pedaços de cerâmica. O formato, o tamanho e as cores de cada caco são desiguais. De perto, temos a impressão de que nada combina ou se soma, mas o efeito produzido por cada pedaço encaixado e assentado é tão harmônico, quando olhamos com certa distância, que guardamos na memória apenas o todo. Faço no meu texto, algo que pretende assemelhar ao trabalho do artista, tento reunir os cacos das leituras realizadas no grupo de pesquisa, nas reuniões de orientação e nas disciplinas cursadas, fui pouco a pouco esboçando um desenho da trilha percorrida. Optei por privilegiar as narrativas dos docentes como elementos norteadores da pesquisa. A intenção foi valorizar o saber produzido por esses praticantes, destacando o meu envolvimento como parte integrante do processo. Apontar a importância de estar produzindo um trabalho acadêmico “com” e não “sobre” a escola. Uma escola construída através da experiência cotidiana adquirida por seus praticantes dentro do ambiente escolar e fora dele (FERRAÇO, 2013) (FONTENELLE, 2018, p. 47).





Na tentativa de romper com a linearidade dos capítulos, o texto da pesquisa de Fontenelle (2018) que, aqui apresentamos, foi composto um mosaico com “cacos” entre narrativas da pesquisadora, das professoras, reflexões teóricas e conceituais, em imagens de uma pesquisa formação que aspira ao inacabamento, à complexidade, ao vir a ser. Todos os cacos ganharam títulos com ações no gerúndio como uma forma demonstrar que a construção da pesquisa é resultado de um processo contínuo que vai acontecendo no caminho.

Assim, os escritos da pesquisa são eles próprios narrativos. Nesse sentido, destacamos a presença do diário de itinerância (BARBIER, 2002) que incluindo uma linguagem clínica, filosófica e poética contam a história da pesquisa formação em andamento. As/os pesquisadoras/as do Grupo Polifonia são, assim, convidados a escrever sobre suas pesquisa ao longo de todo processo, uma escrita rascunho que vai sendo comentada nos encontros de orientação coletiva e elaborada ao longo do processo.

Também temos feito uso “as(os) professoras(es)” como forma de demarcar a predominância do gênero feminino na área da educação. Ao longo do presente artigo foi usado o pronome pessoal no feminino para falar das narradoras, afinal as participantes eram em sua totalidade do sexo feminino, não cabendo generalizar usando o sexo masculino.

A pesquisadora trouxe um pouco da escola para o texto, sua humanidade e movimento. Assim, foi colocada uma marca d’água com uma imagem em forma de mosaico com as letras iniciais do nome da escola, cada letra era composta por várias fotos tiradas ao longo dos anos em atividades desenvolvidas por toda a equipe com os estudantes.

Considerarei que todo o trabalho desenvolvido pela equipe da escola tinha um destinatário: os estudantes, nada mais justo do que tê-los presentes. Aliás, ao final da defesa apresentei um vídeo com fotos de várias atividades realizadas ao longo dos anos para que todos pudessem visualizar, entender e participar, mesmo que por poucos minutos, do que fazemos na escola (FONTENELLE, 2018, p. 31).



Figura 1



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

As imagens aparecem como forma de narrar as reflexões desenvolvidas ao longo do texto escrito. Nem a fala das participantes, nem as imagens pretendem assumir um caráter meramente ilustrativo. Fala, imagem e texto se entrelaçam estabelecendo uma relação indissociável entre a forma e o conteúdo, que se inscreve como uma pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica.

Partilha. Palavra que marca os sentidos desse texto, porque nos mobiliza e esclarece a intencionalidades dos caminhos aqui trilhados: partilhar com os leitores o processo de escrita da pesquisa-formação, suas dificuldades, as discussões teóricas e metodológicas presentes e a sua estética. A motivação, a intenção fazem muita diferença na forma e nas opções de uma escrita acadêmica. Buscamos, assim, partilhar e dar a ver caminhos de uma professora da educação básica como pesquisadora do seu fazer cotidiano, narradora da sua experiência no contexto escolar. A intenção subterrânea é encorajar, inspirar e estimular àquelas e àqueles que trabalham na sala de aula e fazem muito, a registrar suas experiências para que estas sejam uma fonte de troca com outras(os) professoras(es).

Damos continuidade a essa partilha pelos “fragmentos (auto)biográficos” que trazem lampejos do memorial de formação da primeira autora e, a seguir, alguns cacos...

Fragmentos (auto)biográficos

Começo, então, trazendo fragmentos (auto)biográficos para que possam identificar o lugar de onde vêm minhas ideias, valores, identificações e dúvidas. Sou uma professora regente



graduada em história, que apesar de já ter trabalhado na gestão educacional de dois municípios do estado Rio de Janeiro, nunca saiu da sala de aula⁵. Posso me apresentar também, como uma pessoa que sofre de um mal denominado “inquietação fundamental” em todos os aspectos da vida. Explico: gosto de mudar, de fazer diferente, de buscar fazer melhor. Foi exatamente por isso, que iniciei a minha dissertação buscando me apresentar como alguém que está sendo, e não alguém que é, completa, terminada e fixa (HALL, 2015; VIEIRA, 2000). Alguém em constante aprendizado. A busca por conhecimento, por melhores caminhos, por aprimorar o meu fazer fizeram com que planos e projetos fossem inúmeras vezes refeitos ou recomeçados. Nem sempre o resultado final foi o idealizado inicialmente. É bem verdade que algumas vezes superou a expectativa, em outras trouxe frustrações. Com base nesse movimento de idas e vindas, um vocabulário composto por palavras como “construindo”, “reconstruindo”, “trocando”, “aprendendo”, “persistindo” foi orientando minhas experiências e me trouxe até aqui. As experiências ao longo da vida foram muitas e fecundas. Muitas me trespassaram e, assim, me tocaram profundamente, causando um efeito formador e transformador na pessoa e profissional (LAROSSA, 2016).

Dito isso, apresento a vocês uma parte de minha trajetória, para dar sentido as escolhas feitas até aqui. Entendo por narrar as experiências vividas, não como uma forma de reconstituir o curso factual e objetivo do que foi vivido e, sim, um ato de passagem, pelo qual aquele que narra a sua história de vida retoma em acordo com as associações que faz com o espaço e o tempo de sua existência. O sujeito que narra sua história de vida, buscando significar e dar sentido à sua trajetória, seleciona ínfimas partículas do que viveu e reconstrói a história de si mesmo. É, portanto, uma enunciação instável e transitória, que se reconstrói e não acaba em si mesma. A sua importância está na noção de conveniência que a história toma no momento da enunciação (DELORY-MOMBERGER, 2006). Assim posto, digo que optei por cursar história como uma forma de transgredir e de aprofundar meus conhecimentos. Era um momento especial da História do país, tempos de abertura política, quando o conhecimento da História ganhou enorme projeção e um charme peculiarmente transgressor. Ressalto que alguns professores e o meu pai, principalmente, tentaram me convencer a escolher outro curso. Diziam que seria somente professora. Mas eu estava decidida. Era o curso de História a minha escolha.

Logo no primeiro semestre da licenciatura, tomei outra decisão que causou ainda mais estranheza no âmbito familiar: resolvi fazer o Curso Normal oferecido no Instituto de Educação

⁵ Trabalhei de 2011 a 2013 na Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) e, no 2º semestre de 2014, na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED).





Professor Ismael Coutinho (IEPIC), em Niterói, Rio de Janeiro. Tomei essa decisão diante da percepção de que a graduação estava mais voltada para o bacharelado, enquanto que eu ansiava por uma formação capaz de dar conta da realidade da sala de aula. Sentia necessidade de me preparar para a docência, de adquirir prática, aproximando-me da realidade da escola.

As disciplinas do curso normal e os estágios foram um mergulho na realidade da escola pública. Fiz estágios no próprio IEPIC e no Colégio Estadual Professor Manuel de Abreu (CEPMA). Estar envolvida no cotidiano escolar, viver a escola em seu dinamismo me empolgou bastante.

Na universidade, após terminar o curso normal, fui bolsista de iniciação científica. O contato com documentos de outro tempo me fascinou bastante. Talvez venha desse encontro o estímulo de pesquisar, de me tornar uma professora pesquisadora.

Fiz dois concursos para ingressar na rede pública. Trabalhei em duas escolas de redes diferentes no mesmo bairro durante anos. Estar em sala de aula é sempre um aprendizado. Falar e ouvir, fazer e refazer, são ações que exigem abertura para o novo.

A chegada a Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda, a primeira escola de 3º e 4º ciclos de horário integral da rede Municipal de Niterói, ocorreu após a saída da Coordenação da Disciplina de História na rede Municipal de Niterói. Uma escola nova é sempre um terreno fértil para muitas possibilidades. Fui para lá com essa intenção: fazer diferente, fazer melhor. Encontrei a equipe da direção composta por profissionais muito competentes, engajados e comprometidos, que apoiaram os professores em todos os aspectos. Semanalmente, nas reuniões de planejamento forjávamos combinados que eram renovados e ajustados sempre que necessário.

Diante de uma experiência repleta de significados e muito incentivada por amigos, pela direção da escola decidi ingressar no mestrado para narrar o que estava vivendo: a municipalização de uma escola em tempo integral, os movimentos de construção de sua identidade e o significado para alguns professores envolvidos nesse processo. Cursar o mestrado e a participação no Grupo Interinstitucional de Pesquisa Formação Polifonia - foram experiências inspiradoras. As leituras realizadas trouxeram identificação com o tipo de escrita que gostaria de apresentar na minha dissertação. A dissertação empregou referenciais teóricos que se articulam. O primeiro se inscreve no campo da pesquisa qualitativa na qual a preocupação com o aprofundamento da compreensão do grupo a ser pesquisado foi o principal objetivo, respeitando a singularidade das narrativas que possibilitam a compreensão do contexto social mais amplo, no qual estão inseridas (GOLDENBERG, 2004). O segundo é o da





*pesquisa formação*⁶, na qual trabalhei com o entendimento que a narrativa das experiências vividas podem produzir um efeito formativo naquele que enuncia o discurso (BRAGANÇA, 2018; DELORY-MOMBERGER, 2012).

Além da realização pessoal, o meu ingresso no mestrado inspirou outros colegas da escola a seguirem no mesmo rumo. No ano seguinte a minha entrada no curso, outras três colegas de trabalho ingressaram também no mestrado. Elas escreveram sobre o próprio trabalho na escola onde trabalhamos, reforçando o entendimento que a professora é também uma pesquisadora.

Nos fragmentos do memorial de formação, percebemos movimentos instituintes que se afirmam quando a pesquisadora diz de si. Nos assumimos como sujeitos que pesquisam, constroem conhecimento e se formam com outros sujeitos, assim, produzimos uma tessitura de intriga (RICOEUR, 1994) com nossos itinerários fazendo, emergir histórias, campos problemáticos e questões que permeiam nossas pesquisas. Pessoas, acontecimentos, lugares compõem um enredo não cronológico que dão a ver o singular-plural, em entrelaçamentos pessoais, acadêmicos e profissionais.

Contando um pouco da história... primeiro caco

A pesquisa aqui apresentada buscou ressignificar a escola como um espaço de produção de saberes. E, principalmente, o/a professor/a como um produtor de conhecimento sobre a sua prática. Para tanto, reiterar a centralidade do/a professor/a como sujeito de sua formação é essencial. Como nos afirma Nóvoa (1992), “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”, por isso é fundamental encontrar um espaço dialógico entre as dimensões do pessoal e do profissional para que os professores possam se apropriar de seus processos de formação, dando a eles real sentido.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do percurso da vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (DOMINICÉ, 1990, p.149-150).

⁶ Na perspectiva teórico-metodológica do Grupo Polifonia, na esteira de aprendizagem com a Professora Nilda Alves (2007), optamos pela junção de algumas palavras que transbordam em um excesso de sentidos e que se expressam em uma indissociabilidade complexa.





Partindo desse pressuposto, foi intenção da pesquisa desenvolvida contextualizar o processo de constituição da primeira escola de 3º e 4º Ciclos funcionando com horário ampliado da Rede Municipal de Niterói, bem como a forma como esse processo implicou movimentos de *(trans)formação* dos docentes envolvidos. Para compreender tal processo, foram consideradas as narrativas das professoras e diretoras que atuam na escola desde o início de seu funcionamento.

Também foram partes importantes da pesquisa as possíveis histórias da *(trans)formação* das professoras que estiveram presentes desde o início do funcionamento como escola Municipal para, assim, visibilizar de que forma foi construída a relação entre as professoras e os estudantes, entre as professoras e as responsáveis pela direção da escola, entre a escola como um todo e os responsáveis pelos alunos. Apresentar o que aconteceu a cada um dos envolvidos durante a experiência da municipalização e da interação com todos os participantes no processo é uma forma de refletir sobre o ocorrido, elaborando sentidos, ou a ausência deles (LARROSA, 2016).

A Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda foi municipalizada em janeiro de 2014, tendo, inicialmente, uma gestão compartilhada com a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Três meses após a municipalização, a escola passou a ser gerida inteiramente pela equipe nomeada para esse fim, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pela Fundação Municipal de Educação (FME).

O prédio, um antigo Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), estava completamente deteriorado. A relação entre a escola e a comunidade havia se esgarçado bastante e isso podia ser observado através do quantitativo de alunos que a escola possuía no momento da municipalização⁷.

Enquanto estava sob a gestão da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), o CIEP possuía turmas de 1º ao 5º ano e funcionava das 8 horas às 14 horas. A escola foi deixando de abrir novas turmas e, paulatinamente, mesmo as turmas existentes foram perdendo alunos; por conta do número reduzido de turmas, a escola foi perdendo professoras(es) e, conseqüentemente, verbas⁸. Segundo Maurício (2009), o projeto original do CIEP foi pouco a pouco descaracterizado, desagradando aos pais/responsáveis, o que resultou em um alto índice de evasão.

⁷ A escola possuía aproximadamente 45 alunos quando foi municipalizada.

⁸ O Estado do Rio de Janeiro, desde o início dos anos 2000, vem deixando de abrir turmas do Ensino Fundamental 1. Essa decisão fez com que as unidades escolares que possuíam turmas do Ensino Fundamental 1 perdessem progressivamente investimentos.



A pessoa designada para a direção pela SME/FME foi a pedagoga da Rede Municipal, Thaís Esteves⁹, que, imediatamente após a nomeação, deu início à montagem de uma equipe e de um projeto para o funcionamento da escola. Muitos componentes do grupo eram colegas de trabalho da FME, que foram atraídos pela possibilidade de fazer um trabalho mais dinâmico e diferenciado. E, para compor toda equipe, ainda foram necessários os contratos temporários, já que não existiam profissionais disponíveis na rede para todas as áreas de atuação.

Durante o processo de municipalização, ocorreram reuniões entre a SME/FME e SEEDUC, entre a FME/SME com representantes da comunidade do Caramujo para que fossem estabelecidas as bases para o funcionamento da escola. Entre outros pedidos, a comunidade solicitou às autoridades municipais presentes, a permanência da jornada ampliada.

As aulas tiveram o seu início em março, diferente das outras escolas da rede, para que houvesse tempo de preparar o espaço físico e de reunir todos os profissionais necessários para uma escola com grupos de referência de 5º, 6º e 7º anos de escolaridade.

Desde o primeiro momento, o Projeto CLIN Social¹⁰, que funciona na comunidade do Caramujo como uma compensação pelo fato de existir naquele bairro um aterro sanitário, esteve presente como parte integrante da grade de horários elaborada pela equipe técnica da escola. Era uma parceria que ocorria, inclusive, na utilização do espaço físico: a escola utilizava as salas do segundo andar do prédio e o projeto CLIN Social ocupava as salas do terceiro andar.

Uma das parcerias foi com o Projeto CLIN Social, que atendia algumas escolas da rede. E, por conta de política, eles ficaram sem espaço para trabalhar. Eles atendiam sempre em clube. Era uma atividade direcionada à escola no contraturno. Tinham atividades pedagógicas, mais outras esportivas. E aí, em 2014, quando viemos para cá [...], o terceiro andar estava ocioso (...). A Thaís ofereceu para eles (...) o espaço, a escola emprestou. A gente não usava mesmo. E eles ficaram aqui atendendo os alunos da José de Anchieta. Só que de manhã, eles atendiam pouquíssimas crianças (...). Aí, com o passar do tempo e tal, eles falaram “Poxa, a gente já está aqui. A gente poderia atender aos seus alunos, também”. E aí a gente montou um horário (...) (Lúcia – Diretora Adjunta).

A matriz de horários foi elaborada, intercalando aulas do Referencial Curricular da Rede Municipal com as aulas do projeto, perfazendo um total de 7 horas de permanência do aluno na escola, excetuando as quartas-feiras, de 10 horas às 12 horas, quando ocorria – e ainda ocorre

⁹ Thaís Ribeiro dos Santos Esteves é pedagoga da Rede Municipal de Niterói. Foi Coordenadora da Equipe de Articulação Pedagógica de 2006 até 2012 e atuou na Gestão escolar como coordenadora do polo 3, no ano de 2013.

¹⁰ Este projeto atendia originalmente apenas à Escola Municipal José de Anchieta, também localizada no Caramujo, especificamente, na localidade Morro do Céu. Até 2014, o projeto funcionava na Associação Atlética do Banco do Brasil, mas, por problemas na renovação do contrato, o projeto passou a funcionar no segundo andar da E. M. Antinéia Silveira Miranda, atendendo também à E.M. José de Anchieta.



– o horário de planejamento coletivo, com a presença da equipe técnica, dos professores da unidade escolar e dos professores do Projeto CLIN Social.

No início das aulas, em março/2014, tínhamos apenas 89 alunos, divididos em um grupo de referência do 5º ano, dois grupos de referência do 6º ano e um grupo de referência do 7º ano.

Os alunos do 5º ano eram de escolas dos arredores. Poucos fora da faixa etária adequada. Mas os alunos do 3º e 4º ciclos, a maior parte deles remanescentes da rede estadual, estavam fora da faixa etária considerada adequada ao ano escolaridade. Existia entre eles uma hostilidade exacerbada e uma mal disfarçada resistência à nova gestão da escola. Nas reuniões de planejamento das quartas-feiras, em grupo, buscávamos formas de romper com as resistências.

É preciso deixar claro que foram poucas as interferências da SME/FME. A preocupação com dados, gastos e controle sempre existiu. Mas talvez por não ter o grupo gestor da SME/FME definição clara da política educacional dirigida à rede, não impuseram à escola uma proposta a ser desenvolvida. Coube à direção e aos professores encontrar, de forma criativa, o tom da organização e do funcionamento da escola para que ela se tornasse um espaço de jornada ampliada. Houve, portanto, liberdade de criação de uma proposta própria de atuação. O currículo foi paulatinamente sendo gestado pelos praticantes, entendendo a teoria e a prática como elementos indissociáveis e complementares (OLIVEIRA, 2012).

E o interessante é que é construído pela escola mesmo, não é só construído pela direção, pela pedagoga... não, pela escola. E cada vez que a gente vai para uma reunião de planejamento, um professor vem, "Ah, mas tem necessidade de reforço disso", então a gente não tem os alunos fugindo porque não é no contraturno. Então, com isso, você já amplia mais um tempo de aula para um grupo de alunos, entendeu? Ai os professores, "Ah, poxa, mas a gente poderia fazer uma atividade de competição assim, assim e assim", aí com isso a gente amplia mais o tempo com esse projeto... por exemplo, como agora, como no ano passado a professora... não sei se foi a professora de Ciências, foi no planejamento que surgiu... de montar uma caixinha de dúvidas sobre sexualidade. E dali surgiram fóruns de debate, esse ano a gente já vai colocar na grade uma disciplina de fórum de debate com dois tempos para cada turma, entendeu? E vai surgindo da vivência da escola. Cada um vem propondo uma coisa (Thaís Esteves, Diretora Geral)

O contexto apresentado pelo cotidiano da escola serviu como *espaçotempo* de produção de políticas educacionais, pois as/os professoras/es e diretores, em suas práticas, foram construindo, tecendo o currículo e se formando. Essas práticas formativas foram potentes na ampliação do conhecimento e tornaram os envolvidos praticantes, protagonistas dessa produção (FERRAÇO, 2013).



Reunindo cacos...

Uma forma de refletir sobre o nosso fazer acontece quando falamos de experiências que são, para nós, formadoras. Quando fazemos isso, estamos nos expondo, falamos de nós mesmos, de nossa história pessoal e de nossas interações socioculturais. Viver uma experiência formadora exige profundidade e uma articulação consciente e elaborada entre o fazer, o sentir e o pensar, resultando, assim, em uma representação e uma competência (JOSSO, 2010).

Narrar uma experiência formadora é um pouco contar para si mesmo a própria história, nesse sentido, é um *caminhar para si* em busca do que somos, do que pensamos, do que valorizamos e de como nos relacionamos com os outros e com o mundo. Dessa forma, algumas vivências ganham intensidade particular e assumem o estatuto de experiência ao mesmo tempo em que refletimos sobre o que se passou. Assim, foi se construindo um novo paradigma da prática das histórias de vida em formação, uma tendência a construir uma consciência reunificada de nós mesmos que é partilhada com outros. A construção formativa é levada a termo durante o fazer diário com os outros envolvidos, essas partes que são inseparáveis, envolvidos e os seus objetos de reflexão, ambos enriquecem mutuamente ao longo do trabalho (JOSSO, 2010).

A experiência formadora é capaz, também, de transformar o comportamento, a afetividade e a maneira de entender os acontecimentos. Escrever, tomando como base as narrativas das histórias de vida e formação da professores da Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda, situa-se na tentativa de organizar o conjunto de experiências numa história, para melhor entender os diferentes componentes da sua formação. A atividade de pesquisa contribui, então, para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas que tomam lugar no percurso da vida de cada um dos participantes desse processo (JOSSO, 2010).

O desafio de aprender a transitar entre o papel de pesquisadora e professora parte integrante da pesquisa, possibilitou estar em um lugar privilegiado de formação, para todos os envolvidos. Por isso, considero pertinente circunscrever este trabalho como uma *pesquisaformação*. A experiência de ser pesquisador-pesquisado não foi fácil, ao contrário, apresentou o desafio de desconstruir, de rever e de construir novos saberes acerca de nós mesmos e da nossa formação (PERRELI *et al.*, 2013).

A breve discussão apresentada buscou indicar a possibilidade, através da narrativa e do registro da memória dos atores envolvidos no processo que se desenvolve no interior do ambiente escolar, de produzir saberes científicos academicamente reconhecidos.





Na perspectiva teórico-metodológica adotada, a implantação dos núcleos de memória nas escolas busca potencializar a articulação das dimensões simbólicas e materiais, em que o levantamento das fontes documentais é atravessado pelas vozes dos sujeitos que, no tempo presente, vivem o cotidiano da escola e suas tensões. [...] na construção de espaços onde as experiências de produção da vida, da prática educativa e da escola sejam reconstruídas por meio de narrativas, gerando novos saberes e formação (BRAGANÇA, 2014, p. 131).

Inventariando o processo de municipalização da E. M. Antinéia Silveira Miranda, a composição da equipe de trabalho e os compromissos firmados coletivamente, foi possível buscar lampejos do que foi vivido e constantemente reinventado por um grupo que modifica suas práticas em busca de fazer diferença nas vidas dos alunos da comunidade na qual está inserido.

Construindo com cacos...

Parte 1: Quebrando o gelo em cacos...

Solicitei a cada uma das professoras que elaborassem uma apresentação pessoal por escrito. Como todas estavam familiarizadas com meu texto, dei como exemplo o meu memorial, mas deixei em aberto a forma para a realização, limitei apenas o texto a dois parágrafos. Não houve resistência na realização do pequeno memorial por parte das participantes. Todas buscaram e encontraram um espaço em suas agendas lotadas de compromissos para a elaboração de suas apresentações.

Essa é uma pesquisa qualitativa que busca interpretar os elementos presentes nas narrativas, procurando, assim, compreender a realidade humana vivida através de seus diversos significados, crenças, valores, motivos e atitudes em um nível profundo das relações, processos e fenômenos. Diz respeito à procura por representar os sujeitos e suas subjetividades (FONTOURA, 2011).

Trilhar o percurso proposto para produzir um estudo com base em narrativas de experiências formadoras exigiu investir em uma metodologia, que foi sendo delineada nas reuniões de orientação coletiva e também no Grupo Polifonia.

A primeira etapa do trabalho consistiu na elaboração de um roteiro semiestruturado para a *entrevistaconversa*, a utilização da palavra mesclada, tem por intenção traduzir a ideia da conversa “com” o outro como um momento de troca, de partilha. Esse processo de estar com outro é uma forma potente de conversa, no qual se revelam pensamentos em comum ou



divergentes, contendo múltiplos sentidos que esclarecem e aprofundam o entendimento. Não faz parte desse contexto, o uso da língua neutra, moralizante, que não possui ninguém e nada dentro dela, usada nos discursos técnico-científicos. É uma busca pela conversa sem a intenção de rebaixar, sem diminuir o outro. Permitindo uma relação horizontal que dê aos participantes o mesmo tamanho, a mesma altura e importância (LARROSA, 2016).

Foi parte desta etapa a elaboração de um pequeno resumo contendo o objetivo do projeto para que os participantes tomassem contato com o trabalho proposto; um contrato de trabalho pedagógico-acadêmico, esclarecendo a maneira como utilizaremos as narrativas e a permissão para a utilização da mesma, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Convidei para entrevistaconversa uma professora regente das turmas de 3º e 4º ciclos e as duas diretoras (geral e adjunta). A definição das participantes teve como intenção conversar com pessoas que estavam atuando na escola desde a municipalização. Como fui e sou parte integrante dessa coletividade no espaço e tempo delimitado e, assim, também sujeito da pesquisa, pretendi participar do processo em igualdade de condições. Para isso, uma das participantes, escolhida por possibilidade de agenda, realizou a entrevistaconversa comigo, no mesmo espaço físico e sob as mesmas condições. Entendi que seria muito importante incluir a minha versão oral, da mesma forma que as demais participantes, por considerar que a versão escrita daria espaço ao aperfeiçoamento e ajustes que não foram oportunizados as outras participantes em um primeiro momento. Uso ainda, como fonte, a minha memória e meu diário de itinerância iniciado quando comecei a escrever sobre o tema (BARBIER, 2002).

Iniciei cada um dos encontros introduzindo o tema e os princípios do trabalho. Também foram apresentados o Contrato de Trabalho Pedagógico-Acadêmico e o TCLE. Objetos de significado muito pessoal relacionados a momentos importantes da minha trajetória profissional foram expostos às convidadas, como dispositivos disparadores da conversa. Levei o anel que ganhei de uma prima, também professora, quando me formei no Curso Normal – o referido anel ela ganhou na sua formatura do Curso Normal. Também mostrei o jornal da cidade de Niterói do dia 21 de outubro de 1999, data da divulgação da lista de aprovados no concurso para a rede municipal de Niterói. Eu tive o imenso prazer de encontrar o meu nome na lista divulgada no jornal. E, por fim, espalhei sobre a mesa fotos dos alunos da escola, em diferentes atividades, ao longo dos anos nos quais estamos aqui trabalhando com eles.

As entrevistasconversa aconteceram na Escola Antinéia Silveira Miranda, em vários momentos diferentes, sempre em acordo com a agenda das participantes. Assim, no transcorrer das aulas no mês de julho e durante o recesso escolar desse mesmo mês, e ainda em agosto 2017 e janeiro de 2018 realizamos as conversas. Os encontros com as convidadas foram gravados e





após a sua realização, os áudios foram transcritos e entregues aos participantes para que introduzissem observações, aprofundassem questões, ou mesmo retirassem algo que avaliassem necessário. Esse foi um momento de esclarecer pontos que não ficaram claros no primeiro contato e, a oportunidade para novas narrativas e ensaios de uma hermenêutica partilhada (FONTOURA, 2011).

O estudo das narrativas foi realizado por meio da tematização, tomando como inspiração a proposta de trabalho apresentada por Fontoura (2011) e Franco (2008). Dessa forma, assumimos a intenção de desvendar novos aspectos entre o narrador e o autor/pesquisador, em um processo de permanente construção, baseada na criatividade e na inovação, elementos importantes para uma epistemologia qualitativa.

As entrevistasconversa transcritas foram dispostas em uma tabela com duas colunas. Na primeira coluna, os temas relacionados aos objetivos propostos pela pesquisa e que estão presentes no roteiro semiestruturado usado no encontro, foram sendo identificados nos trechos da transcrição. Na segunda coluna dispomos a íntegra das entrevistas. Os temas usados na análise inicial da narrativa foram: narrativas de formação, experiência na E.M.A.S.M., implementação da jornada ampliada, relações pedagógicas e sociais, os processos formativos e reflexões. Na escuta e transcrição, foram observadas comunicações não verbais e pontos que se repetem. Nesse sentido, é importante destacar que os temas iniciais foram tomados como ponto de partida, deixando abertura para os que emergiram das narrativas.

Em um segundo momento de estudo, as narrativas de todas as participantes foram colocadas lado a lado em tabelas separadas em acordo com os temas identificados. As falas das convidadas foram postas assim, lado a lado, em um diálogo horizontal com o intuito de permitir entrelaçar o conteúdo das quatro entrevistaconversa.

Entendo que as histórias de vida, produzidas nas narrativas, contam as histórias dos indivíduos, ou mesmo de grupos que se constroem no interior de uma sociedade. Os sujeitos, nesse contexto, são entendidos como espaço de enunciação, em que os elementos da narrativa vão surgindo a medida em que essa se relaciona com o seu contexto. Marinas (2014) chamam esse modo descrito de entender a narrativa de compreensão cênica e afirmam que a origem e o sentido profundo das narrativas é construído ao longo da enunciação, com a participação daquele que escuta. A compreensão cênica nos leva a perceber que a história narrada não é linear ou mesmo acumulativa, mas consiste em um repertório de cenas. Marinas (2014) identifica nas cenas três grandes momentos: a cena da enunciação, as múltiplas cenas do cotidiano, as cenas reprimidas, ou implícitas. O autor ainda insere dois elementos de grande potência operativa à compreensão cênica: a escuta atenta, que deve ser capaz de suscitar o





relato, velar para que a palavra não cristalize, e, a palavra dada, aquela que tem valor moral, que é concedida e que deve garantir o circuito do narrar, ou seja, a palavra que foi cedida é livre e aquele que a dá não pode impedir o processo de apropriação dela advindo (ABRAHÃO, 2014).

Parte 2: Cacos do cotidiano...

Apresento a seguir, dois dos temas destacados: o processo de implementação da carga horária ampliada e o processo formativo. Perceber como cada uma de nós experienciou a implementação da carga horária ampliada e o que entendemos por processo formativo, nos aponta para as implicações que esse entendimento trouxe para o desenvolvimento do trabalho.

- Implementação da ampliação da carga horária

Para ampliar o horário, como eu já havia trabalhado com o projeto CLIN Social, e sabia que o projeto CLIN estava passando por problemas, sem lugar para funcionar, em 2014, eu os acolhi aqui no segundo andar. A escola funcionava no segundo andar e o projeto CLIN no terceiro. O que eu percebi em meados de 2014? Pela manhã, os professores do projeto CLIN estavam ociosos, eles só atendiam os alunos da escola José de Anchieta a tarde. Então, eu e Lúcia, a diretora adjunta da escola, propusemos se eles poderiam atender nossos alunos pela manhã. E foi aí que começou a parceria com a CLIN. Os alunos faziam atividades intercaladas às aulas pela manhã e a tarde eles tinham a maioria das aulas regulares. Cada dia subia uma turma diferente. A gente que inventou isso para eles tivessem mais atividades e ficassem mais tempo aqui (Tháís).

Foi dado meio que como um castigo, “Ah tá, então vocês vão ficar aí sem muitos recursos e tal”. Mas ok. Foi importante também. Eu acho que constituir isso dentro da adversidade, eu acho que foi mais produtivo. De verdade eu penso isso, porque às vezes as pessoas pegam uma escola toda montadinha, toda organizadinha, toda bonitinha e você tem tão pouca liberdade pra agir. [...] A gente chegou aqui e encontrou uma realidade muito dura, muito difícil, mas que ao mesmo tempo, a gente tinha um retorno muito grande da comunidade.[...] A comunidade queria que as crianças ficassem mais tempo aqui. A comunidade comprou o projeto com a gente, comprou a ideia. E os professores que vieram também eram pessoas que estavam a fim de fazer alguma coisa diferente. [...] Então foi... foi importante (Lúcia).

Da Secretaria de Educação, nenhuma ajuda. [...] Eu recebi muito apoio da direção, da equipe como um todo. [...] Tudo o que a gente solicitava de materiais sempre me foi proporcionado. Eu nunca tive dificuldades, como já tive em outras escolas. [...] Onde elas puderam colaborar, elas colaboravam. Eu, como professora que trabalhou lá na FME, tinha conhecimentos, e aí a gente conseguia coisas e eu acho que também por parte da Thais e da Lucia. Muito menos institucional e muito mais porque a gente conhecia pessoas e conhecia caminhos. [...] Acho que grande parte do primeiro ano de trabalho



de todos nós aqui foi fazendo isso. Ligar, pedir, implorar, ir com o carro buscar, voltar, porque foi uma dedicação muito grande, da direção e da parte dos professores (Dayse).

Sempre me senti apoiada desde o momento que eu entrei. Senti o apoio lá da coordenação pedagógica, da Marizeth. Qualquer momento que eu entro em contato com ela, peço ajuda, alguma coisa, ela sempre está disposta para ajudar. E também aqui na escola. A direção. Sempre que precisei, sempre tive total apoio da coordenação. Assim, de todo mundo. Nessa parte acho que fui muito feliz. Sempre tive apoio de todo mundo que eu precisei (Denise).

Não destacamos nas nossas narrativas, a fragilidade da manutenção do horário integral da escola. Como já foi apontada anteriormente, a liberdade na construção do projeto de escola por parte do grupo que nela trabalha ocorre e é aproveitada, mas por outro lado, a situação de constante insegurança é real, projetando no horizonte o perigo de ter o projeto interrompido para que interesses de outra natureza, que não seja a educacional sejam atendidos. Outro aspecto da relação com a gestão que nos atrapalha e não foi mencionado é a não finalização da obra de recuperação de toda a unidade escolar. A realidade é que estamos atuando em um canteiro de obras desde 2015, quando a reforma teve início, mas não foi concluída. O terceiro andar, a área esportiva, cozinha e refeitório foram reformados, mas as outras muitas áreas da escola não tiveram o mesmo tratamento.

- Experiências formativas

As formas de entender o processo formativo podem variar, mas a busca por formação é comum para todas. Alguns entendem que o processo formativo se dá no ato fazer, ao longo do processo de trabalho; outros buscam na formação acadêmica o aprofundamento de seu processo formativo; ainda existe o entendimento que as relações com outros e com os alunos promovem a formação.

Eu aprendo o tempo todo com meus alunos, com meus colegas. Às vezes, a gente aprende por assimilação ou por negação. Você olha e vê, “Não, isso eu não quero fazer nunca na minha vida igual”, mas eu acho que a gente se forma o tempo todo. Quando você prepara uma aula e você dá aula e você vê que não deu certo. Ai você tem que pensar outra forma. Isso é se formar. Isso é se construir como profissional. E o professor deve, e eu tento fazer isso o tempo todo. Voltar atrás, recomeçar, reconstruir. E como eu disse. Não tem fórmulas prontas. Fórmulas prontas não dão certo. Elas dão certo num dado momento para um grupo específico. Mas para outro não funciona. Então essa construção constante na sala de aula é formativa. Ela faz a gente se reconstruir, a gente aperfeiçoar o que está fazendo (Dayse).

Conversamos sempre com todos. Interagimos com todos os profissionais. Então, isso também, assim, algo que eu acho muito positivo. Esse momento



de discussão, assim, como a gente lidou com as dificuldades que nós tivemos. Como a gente planejou muitas coisas legais. Eu tive oportunidade de fazer trabalhos com outros profissionais, assim, parcerias com outros profissionais que eu nunca tinha feito antes em outra escola. Sempre fiz trabalhos, atividades com a Joana, com a Fabiana. Então, essa questão da gente aqui estar trabalhando mais junto, assim, interagindo mais e os profissionais mais unidos, não ter tanto aquela separação. Cada um vai para a sua sala, faz o seu trabalho, também é algo que me marcou bastante. Assim que eu acho muito positivo (Denise).

Eu não sei especificamente para formação, porque a gente aqui não consegue fazer reunião de estudo. De estudo teórico. Mas a gente faz reunião de estudo de caso, porque a partir do momento que o professor traz para o planejamento a realidade, seja da turma, seja do aluno, ou seja de fora da escola, que muitos também trazem como exemplos bons, exemplos positivos para gente pôr em prática. A gente não faz reunião de estudo teórico, a gente faz reunião de estudo de caso. Eu aprendo muito, mas eu aprendo nas reuniões de planejamento de uma forma mais prática, não teórica. Eu vejo assim, é pouco tempo, são duas horas só, então são muitos professores, são 11 disciplinas, eu tenho muitos professores, então eles se colocam muito nas questões que aconteceram na semana ou no mês que precisam ser resolvidas, que precisam ser sanadas, que precisam ser pensadas, que precisam ser modificadas para que aquela realidade melhore na escola, para que aquela realidade mude para aquele aluno. Então eu vejo a reunião como uma reunião muito mais prática, porque ali a gente coloca a situação, pensa em possibilidades e diz o quê que a gente vai executar, coloca em prática para na outra a gente... duas reuniões depois ver se já deu resultado. Infelizmente, a gente ainda não conseguiu fazer reunião de estudo que foram poucas, quando veio é porque era a formação da fundação de fora, que algumas eu acho que nem rendeu muito, mas as cotidianas de planejamento é mais estudo de caso, com sugestões de ações. Às vezes que nem aconteceu na aula daquele professor, mas ele, “Poxa, mas isso não aconteceu comigo, mas se a gente agisse assim? Se a gente agisse assim? Vamos pensar, vamos botar...”. eu aprendo com isso, eu aprendo com a prática deles, com as possibilidades de práticas, de sugestões de práticas, a gente coloca em ação e vê o resultado. É isso que eu vejo (Thais).

Mas foi muito importante eu ter feito parte do mestrado da FFP. Aquilo foi uma redenção na minha vida, pelo momento que eu estava vivendo da minha vida e a forma como eu fui acolhida por aquelas pessoas. Impressionante, impressionante. Pela turma, até pelos professores em si. Por cada um deles que faziam tudo para você se sentir bem. E mais importante, é que não tem aquele discurso de semideus, porque na pós-graduação, vamos combinar... É difícil. E são pessoas que tão muito atentas as suas dificuldades, as suas limitações, as suas impossibilidades, ao seu trabalho, a sua família... Mas tão ali para fazer da escola pública um lugar melhor. Eu acho que hoje eu sou melhor também em função do que eu vivi ali. Isso é fato. Foi bastante importante na minha vida (Lucia)



Parte 3: Cacos escondidos embaixo do tapete...

Refletir sobre todas as questões que estão, muitas vezes, bem guardadas dentro de nós me fez pensar na necessidade que temos de narrar o que nos acontece, para que possamos dar significados às nossas experiências.

Ouvir do outro sobre qual tipo de professora(o) queremos ser, quais relações buscamos estabelecer com nossos alunos, me fez pensar em como desenvolvo o meu trabalho. Pude identificar em cada uma de nós, a busca incessante por meios e caminhos capazes de nos auxiliar e nos qualificar para nossa prática cotidiana. As conversas sobre nossas histórias nos aproximaram e nos possibilitaram partilhar desejos, sonhos...

A necessidade de conquistarmos condições materiais, seja como indivíduos, seja como escola, que nos possibilitem trabalhar em melhores condições, acessando os recursos que desejamos, esteve de forma implícita presente em nossas conversas.

Outra questão subentendida diz respeito à fragilidade da manutenção do horário integral de funcionamento da escola. Percebemos que a adoção ou não do horário integral está atrelado aos interesses políticos partidários e não aos interesses da comunidade na qual a escola está inserida. Da mesma forma, não somos consultadas, ou ouvidas, levando ao total desconhecimento por parte instituição gestora do que fazemos, ou como fazemos. Enquanto estamos assim nas brumas, esquecidas e enevoadas, vamos construindo compondo com a liberdade que temos.

Nesse sentido, encontramos a pesquisaformação como um potente campo que valoriza a escuta e dá espaço para que novas versões de si mesmo possam ser construídas, enquanto narramos. A aproximação entre os envolvidos no processo produz conhecimento dinâmico e com potencial transformador. Essa experiência vivida na pesquisa é capaz de conscientizar de forma muito intensa cada um dos participantes favorecendo a reflexão sobre suas histórias de vida como um processo de aprendizagem, conhecimento. Pode resultar também, na conscientização das experiências vividas como docente e a valorização do saber construído ao longo do tempo. A pesquisa provoca assim, a reflexão de todos os envolvidos, que é sucedida pela formação da mesma forma, de todos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta atenta, compreensão cênica. O studium e o punctum possíveis. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês





Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p. 57-77.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes**. Petrópolis: DP & A, 2008, p.39-48.

BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. v.1, p. 65-81.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. **Experiências na formação de professores: Memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci**. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2014.

CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. RJ: Lamparina, 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DOMINICÈ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DOMINICÈ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

FERRAÇO, Carlos Eduardo, GOMES, Maria Regina Lopes Gomes. Sobre as redes que tecem práticas políticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013.

FONTENELLE, Dayse Gonçalves. **Narrativas sobre a implantação da jornada ampliada na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda: movimentos de transformação**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

FONTOURA, Helena do Amaral. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, Helena Amaral. (Org.). **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. 1. ed. Niterói: Intertexto, 2011. v.1, p. 61-82.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro editora, 2008.





GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARINAS, José Miguel. Lo inconsciente en las historias. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: fontes e questões. Curitiba: CRV, 2014. p. 39-56.

MAURÍCIO, L. V. Escrito, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n.80, p. 15- 31, 2009.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: D&PA; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PERRELI, Maria Aparecida de Souza et al. Percursos de um grupo de pesquisa- formação: tensões e (re)construções. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. t. 1.

VIEIRA, Ricardo. **Ser igual, ser diferente**: encruzilhadas da identidade. Portugal: Profedições. 2000.

Como referenciar este artigo

FONTENELLE, D. G.; BRAGANÇA, I. F. S. Narrativa dos itinerários de uma pesquisa formação: a jornada ampliada na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda. **Rev. @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 666-686, set./dez. 2021. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/v14.n3.2021.1116>. p666-686

Submetido em: 04/08/2021

Revisões requeridas: 13/10/2021

Aprovado em: 14/11/2021

Publicado em: 16/12/2021

