



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS I*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE**

**ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA**

**NARRATIVAS DES-VELADAS: TRAJETÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES GESTORES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA BAHIA**

Salvador  
2026

**ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA**

**NARRATIVAS DES-VELADAS: TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES GESTORES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (Grafho), como requisito para a obtenção do título de doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.

Salvador  
2026

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

O48a Oliveira, Angelo Dantas de.

Narrativas des-veladas: trajetória de vida-formação de professores gestores de políticas educacionais na Bahia/ Angelo Dantas de Oliveira .– Salvador, 2026.

239 f. : il.

Orientador: Elizeu Clementino de Souza.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus. 2026.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Educação - Bahia. 2. Professores – Formação - Bahia. 3. Professores – Participação na administração - Bahia. 4. Professores – Autobiografia - Bahia. 5. Educação e Estado - Bahia 6. Política Governamental - Bahia. I. Souza, Elizeu Clementino de. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

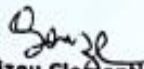
CDD: 371.20098142

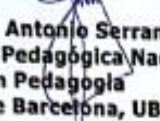
## FOLHA DE APROVAÇÃO

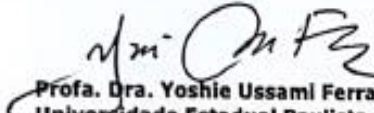
### NARRATIVAS DES-VELADAS: TRAJETÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO DE PROFESSORES GESTORES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA BAHIA


ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA

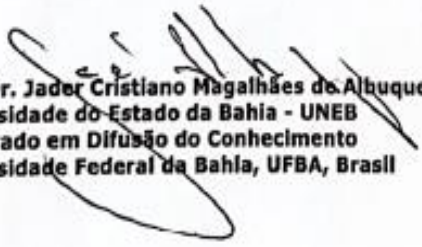
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, em 26 de fevereiro de 2026, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Prof. Dr. José Antonio Serrano Castañeda  
Universidade Pedagógica Nacional - UPN  
Doutorado em Pedagogia  
Universitat de Barcelona, UB, Espanha

  
Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite  
Universidade Estadual Paulista - UNESP  
Doutorado em Educação  
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

  
Profa. Dra. Célia Tanajura Machado  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Prof. Dr. Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Difusão do Conhecimento  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Às,

Minhas avós, Andrelina Lopes dos Santos (Vó Dezinha) e Gelcilina Cedraz de Oliveira (Vó Zélia), e aos meus avôs João Pedreira Dantas (Vô João) e Pedro Oliveira Mascarenhas (Vô Pedrinho), todos *in memoriam*, que com suas destrezas em crochetear-costurar-agricultar-mascatear, educaram com intensa afetividade não só seus 25 filhos, mas também a todos os seus 65 netos, dando-lhes forma nos traços do que viriam a ser seu jeito de estar e de viver as experiências no e com o mundo dos sujeitos humanos.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é, antes de tudo, reconhecer. Assim, a todos(as) citados(as) nestes agradecimentos, reconheço a sua relevância nessa minha história de vida e formação.

Ao reconhecer a minha incompletude enquanto ser na matéria, agradeço às forças de todas as entidades que me acolheram nos momentos de introspecção.

Aos professores gestores, com quem tive a oportunidade de trabalhar no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e no Programa de Acompanhamento e Monitoramento (Proam) dos Planos Municipais de Educação (PME), em especial aos três sujeitos colaboradores desta pesquisa, identificados ao longo do texto como João Pedro, Andreлина e Zélia.

Ao meu orientador, Professor Dr. Elizeu Clementino de Souza, pela interação transformadora da sua Órion-presença, que, por sua rigorosidade amorosa, possibilitou experiências que resignificaram o meu projeto de vida e formação.

À minha esposa, Izabella Pamponet, por não largar minha mão e acreditar nessa empreitada que, como diz ela, é nossa, pois foi namorando, noivando, casando, e aprendendo. Gratidão por me acompanhar nesta caminhada pela vida. Amo você.

Às minhas famílias, por reconhecer nelas, cada uma a seu modo, o apoio e o incentivo para não desistir do que compreendo como um caminhar coerente pela vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), com os quais pude experienciar as relações docentes, aos longos dos componentes curriculares, e da gestão, quando da minha passagem na condição de representante discente junto ao colegiado do curso.

Aos professores e aos profissionais que atuam na gestão do programa e na secretaria do PPGEduC, pela atenção, acolhimento e respeito que destinaram a mim, e a todas as demandas que pudemos compartilhar.

Aos amigos, amigas e amigues do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (Grafho), pela oportunidade de estar/viver com vocês tantas experiências transformadoras. Gratidão pela acolhida e pelas partilhas das angústias e das alegrias que um doutorado nos traz.

*In memoriam* à querida professora Gabriela Sousa Rêgo Pimentel, cujo exemplo de vida permanece entre nós, e a quem agradeço pelo incentivo e pelos valiosos conselhos durante nossa convivência na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Aos colegas da Turma 2022.1, família que escolhi para viver, com todas as suas arregas.

Enfim, a todos(as) que de alguma forma contribuíram para realização deste trabalho.

O sentimento de identidade é o lugar sempre em movimento em que o indivíduo experimenta sua singularidade e sua diferença. Ele é a herança da história passada no interior de uma configuração social e afetiva, e de inúmeras identificações cuja influência não cessa de se redefinir ao longo da existência [...] (Le Breton, 2018).

OLIVEIRA, Angelo Dantas. **Narrativas des-veladas**: trajetória de vida e formação de professores gestores de políticas educacionais na Bahia. 2026. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2026.

## RESUMO

Esta tese se inscreve no campo da pesquisa em educação, através da pesquisa (auto)biográfica e se dedica a refletir sobre a trajetória de vida e formação de professores que atuaram como gestores de duas políticas públicas educacionais – Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa de Acompanhamento e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação (Proam/PME) – aderidas pelos Sistemas Municipais de Ensino (SME). O estudo se propôs a compreender como a trajetória de vida-formação dos professores que atuaram como gestores de políticas educacionais nos municípios foi atravessada pelos processos de formação continuada, implementadas pelo Ministério da Educação, acompanhadas pela Secretaria Estadual de Educação e aderidas pelos municípios da Bahia. Para alcançar esse objetivo, buscou identificar e descrever percursos que conduziram esses sujeitos a ocupar os cargos de gestores das políticas, levando em consideração os caminhos percorridos em sua trajetória de vida e formação. O percurso metodológico foi ancorado no campo das pesquisas qualitativas, referenciada na abordagem (auto)biográfica por meio da história de vida e formação. Como dispositivo central de interação com os sujeitos, a opção foi pela entrevista narrativa, utilizada com o condão de possibilitar a expressão da autoria e da autonomização dos sujeitos na condução das narrativas de suas experiências, enquanto um sujeito que se constitui no movimento pendular entre a docência e a gestão. Para a análise das entrevistas, foi adotada a perspectiva compreensiva-interpretativa (Ricoeur, 1991; Souza, 2014) de modo que o lócus da pesquisa se constituiu em três municípios e dois territórios de identidade, a partir da livre decisão dos sujeitos colaboradores em participar da pesquisa, o que levou à formação do *corpus* pela colaboração de duas professoras e um professor. A pesquisa demonstra que a trajetória de vida e formação dos professores gestores é efetivamente atravessada pelos processos formativos instituídos pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e pelas experiências na implementação do PNAIC e do Proam/PME constituídas a partir dos cargos de gestão assumidos por eles. As narrativas demonstram que projetos de vida e de formação dos professores gestores foram marcados pelo movimento pendular entre a docência e a gestão das políticas, compondo novas formas de ver a atuação profissional dos professores, percebendo que esse alargamento pode qualificar os procedimentos de implementação das políticas educacionais nos municípios. Para que isso ocorra, é fundamental garantir melhores condições de trabalhos para os professores, e potencializar os espaços democráticos de interlocução, como possibilidade de escuta entre os diversos sujeitos sociais, e como espaço fundamental de produção de saberes pela experiência. Tais saberes influenciaram a produção de sentido que os sujeitos colaboradores deram a sua atuação junto aos sistemas de ensino, a ponto de reconfigurarem os seus projetos de vida e formação ao se compreenderem como sujeitos autônomos que são os atores/autores que definem os caminhos da sua história de vida.

**Palavras-chave:** educação; formação de professores; pesquisa (auto)biográfica; história de vida e formação; políticas educacionais.

## ABSTRACT

This doctoral thesis, situated in the field of educational research and grounded in (auto)biographical inquiry, reflects on the life histories and educational trajectories of teachers who served as local managers of two public education policies adopted by municipal education systems in Bahia, Brazil: the National Pact for Literacy at the Right Age (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa—PNAIC) and the Programme for the Support and Monitoring of Municipal Education Plans (Programa de Acompanhamento e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação—Proam/PME). The study set out to understand how the life-and-training trajectories of teachers who assumed policy-management roles in municipalities were shaped by continuing professional development processes implemented by the Ministry of Education, followed up by the Bahia State Department of Education, and adopted by municipal governments. To achieve this aim, the research sought to identify and describe the pathways that led these individuals to occupy policy-management positions, taking into account the routes traced in their life histories and professional development. The methodological design was anchored in qualitative research and aligned with the (auto)biographical approach through life history and education. As the central device for interaction with participants, narrative interviews were chosen in order to enable the expression of authorship and autonomy in the conduct of narratives about lived experience, in the case of subjects constituted through a pendular movement between classroom teaching and educational management. Interview analysis followed a comprehensive–interpretive perspective (Ricoeur, 1991; Souza, 2014). The research setting comprised three municipalities across two Territórios de Identidade (territorial planning regions) in Bahia. Participation was voluntary and based on the collaborators’ free decision to take part in the study, which resulted in a corpus formed through the collaboration of three participants—two women teachers and one man teacher. The study shows that the life and professional development trajectories of teacher-managers are effectively shaped by training processes instituted by the Ministry of Education and the Bahia State Department of Education, as well as by their experiences in implementing PNAIC and Proam/PME from the management positions they assumed. The narratives indicate that the participants’ life projects and professional development were marked by this pendular movement between teaching and policy management, giving rise to new ways of understanding teachers’ professional practice and suggesting that such expansion can strengthen the procedures through which educational policies are implemented at the municipal level. For this to occur, it is essential to guarantee better working conditions for teachers and to enhance democratic spaces for dialogue, both as a possibility for listening among diverse social actors and as a fundamental arena for the production of experiential knowledge. Such knowledge influenced the meanings collaborators attributed to their work within education systems, to the point of reconfiguring their life and training projects as they came to understand themselves as autonomous subjects—actors and authors who define the paths of their own life stories.

**Keywords:** education; teacher education; (auto)biographical research; life history and education; educational policies.

## RESUMEN

Esta tesis se inscribe en el campo de la investigación en educación, a través de la investigación (auto)biográfica, y se dedica a reflexionar sobre la trayectoria vital y la formación de los docentes que actuaron como gestores de dos políticas públicas educativas (Pacto por la Alfabetización a la Edad Adecuada - PNAIC y Programa de Acompañamiento y Monitoreo de los Planes Municipales de Educación – Proam/PME) adoptadas por los sistemas municipales de enseñanza. El estudio se propuso comprender cómo la trayectoria de vida y formación de los profesores que actuaron como gestores de políticas educativas en los municipios se vio atravesada por los procesos de formación continua, implementados por el Ministerio de Educación, acompañados por la Secretaría Estatal de Educación y adoptados por los municipios de Bahía. Para alcanzar este objetivo, se buscó identificar y describir los recorridos que llevaron a estos sujetos a ocupar los cargos de gestores de políticas, teniendo en cuenta los caminos recorridos en su trayectoria de vida y formación. El enfoque metodológico se basó en el campo de la investigación cualitativa, con referencia al enfoque (auto)biográfico a través de la historia de vida y formación. Como dispositivo central de interacción con los sujetos, se optó por la entrevista narrativa, utilizada con el fin de permitir la expresión de la autoría y la autonomía de los sujetos en la conducción de las narrativas de sus experiencias, como sujetos que se constituyen en el movimiento pendular entre la docencia y la gestión. Para el análisis de las entrevistas se adoptó la perspectiva comprensiva-interpretativa (Ricoeur, 1991; Souza, 2014), de modo que el locus de la investigación se constituyó en tres municipios y dos territorios de identidad, a partir de la libre decisión de los sujetos colaboradores de participar en la investigación, lo que llevó a la formación del corpus por la colaboración de dos profesoras y un profesor. La investigación demuestra que la trayectoria vital y formativa de los profesores gestores está efectivamente marcada por los procesos formativos instituidos por el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación del Estado de Bahía, así como por las experiencias en la implementación del PNAIC y del Proam/PME, constituidas a partir de los cargos de gestión que han asumido. Las narrativas demuestran que los proyectos de vida y formación de los docentes gestores se han visto marcados por el movimiento pendular entre la docencia y la gestión de políticas, lo que ha dado lugar a nuevas formas de ver la actuación profesional de los docentes, al percibir que esta ampliación puede mejorar los procedimientos de implementación de las políticas educativas en los municipios. Para que esto ocurra, es fundamental garantizar mejores condiciones de trabajo para los docentes y potenciar los espacios democráticos de diálogo, como posibilidad de escucha entre los diversos sujetos sociales y como espacio fundamental de producción de conocimientos a partir de la experiencia. Estos conocimientos influyeron en la producción de sentido que los sujetos colaboradores dieron a su actuación en los sistemas educativos, hasta el punto de reconfigurar sus proyectos de vida y formación al comprenderse como sujetos autónomos que son los actores/autores que definen los caminos de su historia de vida.

**Palabras clave:** educación; formación de docentes; investigación (auto)biográfica; historia de vida y formación; políticas educativas.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Aprece	Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará
BIOgraph	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CEB	Câmara de Educação Básica
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CIPA	Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica
Coam	Coordenação de Apoio à Educação Municipal
Conae	Conferência Nacional de Educação
Coneb	Conferência Nacional de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
Copem	Coordenadoria de Cooperação com os Municípios
Comped	Comitê dos Produtores da Informação Educacional
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Consep	Conselho Superior de Pesquisa e Pós-Graduação
CP	Conselho Pleno
Credes	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
Criaf	Coordenação de Relações Institucionais e Articulação Federativa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Direc	Diretorias Regionais de Educação
EDUFRN	Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Gedomge	Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero
Gepet	Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios
Gestec	Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
GPR	Gestão por Resultados
Grafho	Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral
Grinpraed	Grupo Investigação sobre Narrativas, Práticas Letradas e Discurso
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Ipece	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
ISE	Instituto Superior de Educação
Lavoro	Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão, Trabalho e Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Nefop	Núcleo de Estudo, Pesquisa e Formação de Professores
NGP	Nova Gestão Pública
NRCOMs	Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios
NRE	Núcleos Regionais de Educação
Nufop	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Professor
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
Pares	Projeto de Reestruturação de Secretarias Municipais de Educação

Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCR	Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEEBA	Plano Estadual de Educação da Bahia
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Planos Plurianuais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROAM	Programa de Apoio à Educação Municipal
Progestão	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
Proinclusão	Programa de Inclusão e Desenvolvimento Socioeconômico do Estado da Bahia
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RBPAB	Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
REDA	Regime Diferenciado de Contratação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Seduc	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SisPacto	Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC
SME	Sistemas Municipais de Ensino
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
Supav	Superintendência de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TOPA	Todos Pela Educação

UEBAS	Universidades Estaduais Baianas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unifor	Universidade de Fortaleza
URCA	Universidade Regional do Cariri
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Federal Vale do Acaraú

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Principais assuntos pesquisados entre 2001 e 2016	52
TABELA 2	Dissertações e teses produzidas no período de 2004 a 2022 que associam formação de profissionais da educação e gestão educacional	57

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Fios bordados nas entrevistas narrativas	92
FIGURA 2	Unidades temáticas de interpretação na formação dos professores gestores	130

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Dissertações e teses sobre formação de professores, conforme tipo de estudo	38
QUADRO 2	Trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd	41
QUADRO 3	Comparativo entre a categorização dos descritores das dissertações e teses analisados pelos estudos do estado do conhecimento por período	42
QUADRO 4	Categorização dos descritores analisados pelo estudo do estado do conhecimento do período de 2003 a 2010	47
QUADRO 5	Produções que fazem referência à formação de professores ou à gestão	58
QUADRO 6	A política de planos de educação nas normativas	117
QUADRO 7	Caracterização dos sujeitos colaboradores professores gestores vinculados ao PNAIC e o Monitoramento do PME	122

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: TRANÇANDO FIOS DO SER ATOR/AUTOR NA DOCÊNCIA/PESQUISA</b>	<b>21</b>
<b>2 MOVIMENTO DOS BILROS NA TRAJETÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO: O SUJEITO APRENDENTE PROFESSOR/FORMADOR/PESQUISADOR</b>	<b>26</b>
<b>3 CROCHETEANDO O TRANÇADO DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL</b>	<b>36</b>
3.1 ENTRE PRIORIDADES E SILENCIAMENTOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	36
3.2 ENTRE PRIORIDADES E SILENCIAMENTOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NA BAHIA	53
3.3 SE A GESTÃO EDUCACIONAL É FEITA POR PROFESSORES, ONDE ESTÃO OS ESTUDOS SOBRE ESSA TEMÁTICA?	56
3.4 A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRELACE NO BRASIL	60
<b>4 ENTRE BORDADOS (AUTO)BIOGRÁFICOS: AS LINHAS DO CAMINHO EPISTEMOPOLÍTICO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR GESTOR</b>	<b>67</b>
4.1 OS FIOS DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA NO BORDADO EPISTEMOPOLÍTICO	68
4.2 AS AGULHAS DO BORDADO METODOLÓGICO: PERGUNTA, OBJETIVOS, MÉTODO E DISPOSITIVOS	80
4.3 O TECIDO QUE BORDA O LÓCUS DA PESQUISA E O <i>CORPUS</i> DO ESTUDO	93
<b>5 PONTOS DE CRUZ: AS LINHAS QUE SOBREPÕEM AS POLÍTICAS E OS SUJEITOS</b>	<b>97</b>
5.1 CRUZANDO AS POLÍTICAS: O PNAIC E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR GESTOR	97
5.2 CRUZANDO AS POLÍTICAS: A POLÍTICA DE PLANOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR GESTOR	116
5.3 CRUZANDO OS SUJEITOS E AS POLÍTICAS	121
<b>6 TRANÇADO QUE COSTURA A HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: PROFESSORES GESTORES E O CONHECIMENTO DE SI</b>	<b>127</b>
6.1 O TRANÇAR DA VIDA NA FORMAÇÃO: DA AUTODESCRIÇÃO AO MARCADOR FAMILIAR	130
6.2 A TRAJETÓRIA DO “SER” PROFESSOR ENQUANTO GESTOR DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	139
6.2.1 O caminhar da formação para a docência e o encontro com a gestão: o lugar da experiência na e para além da docência	144
6.2.2 Da formação à autoformação: o tornar-se professor gestor	150
6.2.3 Movimento pendular nas dimensões da docência e da gestão: ressignificando os silenciamentos e as escutas	155
6.3 SER PROFESSOR GESTOR NO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS INDUTIVAS: UMA EXPERIÊNCIA RELACIONAL	160

6.3.1 O eu singular-plural do professor gestor na dimensão da formação para/com os outros	161
6.3.2 A trans-formação de si pelo atravessamento da experiência na/pela gestão	171
6.3.3 O caminhar para si na docência em um projeto ressignificado pela gestão	180
<b>7 ARTESANIAS EM CONSTRUÇÃO, SUJEITOS EM TRANS-FORMAÇÃO</b>	<b>192</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>219</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>220</b>

## 1 INTRODUÇÃO: TRANÇANDO FIOS DO SER ATOR/AUTOR NA DOCÊNCIA/PESQUISA

Trançar as palavras para construir essa tese se deu em meio ao processo de minha desre-construção enquanto professor e pesquisador. Esse movimento se constitui a partir de alguns deslocamentos. O primeiro ocorreu com a mudança de linha de pesquisa dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), em que me desloquei da Linha 3 – Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, para a Linha 2 – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador. Essa migração não representa apenas uma mudança no tema e objeto da pesquisa, mas, essencialmente, uma mudança na perspectiva epistêmica. Se na Linha 3 o direcionamento estava nos processos e procedimentos perante a estrutura do Estado e das políticas pública, na Linha 2, o interesse de investigação se inclina para compreender os sujeitos, professores, atores/autores que, por meio da narrativa da sua trajetória de vida e formação, implicam e são implicados por aquelas políticas educacionais.

Um segundo movimento implica reafirmar uma opção epistemopolítica (Passeggi; Souza, 2016; Pineau; Le Grand, 2012) que se constitui em priorizar o sujeito humano e suas experiências formativas, e não apenas olhar para os aspectos estruturais e sistêmicos da sociedade e das instituições. Busco, assim, dar sentido ao fazer dos sujeitos humanos que vão se formando por meio das suas experiências ao longo da vida, e nos diversos espaços de sociabilidade, sendo eles escolares e não escolares. Enfatizo que vivência e experiência não são categorias a se compreender separadas, mas sim, imbrincadas, pois tomamos a vida humana e a experiência educativa-escolar, como experiências vividas (Connelly; Candinin, 1995). Com isso, aponto para a consolidação de uma ruptura com a tradição positivista das ciências sociais e humanas, ao devolver o humano para o centro dos estudos, o que sinaliza para uma ruptura com as correntes colonizadoras da produção dos saberes. Na compreensão de Passeggi e Souza (2016), esse movimento é uma virada epistemopolítica decolonizadora e descolonizadora, pois implica compreender a formação como um caminhar para si, enquanto um projeto de vida e formação no qual o sujeito crítico-reflexivo se encontra em *trans-formação*. Dessa forma, ao assumir o lugar de ator/autor da sua vida, e passar a narrar a sua existência, este compreende a sua condição de sujeito que vive no/com o mundo diante de uma “existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (Josso, 2007, p. 413).

O terceiro movimento consistiu em uma mudança no meu projeto de formação ao me dedicar às aprendizagens, teórica e metodológica, no campo das pesquisas (auto)biográficas.

Para tanto, a participação no Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (Grafho), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), contribuiu de forma consistente. Por meio dele, foi possível compartilhar diálogos reflexivos sobre os fundamentos epistêmico-metodológicos da investigação narrativa e da pesquisa (auto)biográfica, que toma como ponto de partida o referencial francófono com Pineau e Le Grand (2012), Delory-Momberger (2012, 2016), Josso (2004, 2006, 2007, 2010, 2014), Ricouer (1994, 1996), Coulon (1995), Breton (2020), a contribuição do português António Nóvoa (1992, 2002), as produções brasileiras com Souza (2004, 2006a, 2006b, 2008, 2010, 2014, 2015, 2018), Catani (1997, 1998, 2003), Passeggi (2011, 2016, 2017), Mignot (2003, 2015), e as latino-americanas com Arango (2019) e Serrano (2015). Como prática potencializadora de compartilhamento de saberes, foi possível socializar com os componentes do Grafho pesquisas desenvolvidas em forma de teses, dissertações e artigos, em um movimento colaborativo de fortalecimento das pesquisas narrativas e autobiográficas no âmbito da UNEB.

Os três movimentos apontados acima influenciaram o meu olhar enquanto pesquisador, que vem de uma trajetória acadêmica marcada pelas pesquisas com políticas públicas educacionais, e uma trajetória profissional consolidada na docência, mas com atuações na implementação de políticas e na formação de professores que fazem a gestão dessas políticas. Esses movimentos foram configurando a mudança do meu projeto de formação quando, ao olhar para os sujeitos colaboradores desta pesquisa e tentar compreender os sentidos presentes em seus projetos de vida e formação, numa ação reflexa, ali se instalou um processo de investigação-formação também para mim, na condição de pesquisador (Souza, 2006a).

Ao olhar para a minha trajetória de formação no início do doutorado, percebi que ela estava centrada em refletir os caminhos percorridos pela escolarização, colocando à margem os saberes da experiência. Refletindo sobre essa condição, fiz um movimento retrospectivo da minha trajetória de escolarização e de atuação enquanto pesquisador, o que me levou a consolidar o reposicionamento dos interesses para a pesquisa que culminou nesta tese. Foi a partir da reflexão sobre a minha atuação profissional, enquanto docente e formador de professores gestores, que as inquietações sobre as trajetórias de formação pela escolarização e pelas experiências levaram a questões como: quem são esses sujeitos? Como se deu a formação deles para atuarem na gestão? Como eles se compreendem nesse lugar de professor e gestor?

Para ampliar as reflexões em torno dessas questões, as leituras, as orientações e a interação junto ao Grafho, a partir das discussões sobre as pesquisas ancoradas na abordagem (auto)biográficas, fizeram com que aquelas inquietações ocupassem a centralidade desta

pesquisa, ao focar na trajetória de vida e formação dos professores que atuaram como gestores de políticas educacionais junto aos Sistemas Municipais de Ensino (SME).

Para fazer a tecitura do texto, utilizei a metáfora do bordado, tomando este como uma construção hábil dos sujeitos que, ao utilizar as mãos, vai dando forma às ideias por meio das criações que se materializam sobre um tecido, com o suporte de agulhas, que vão trançando as linhas de diferentes cores e tamanho em diferentes formas e contornos. Assim, tecer este texto é trançar saberes epistêmicos, teóricos, metodológicos e experienciais, que deram forma ao desenhar projetado pelas lembranças formativas registradas a partir das entrevistas.

Ao buscar compreender as itinerâncias na trajetória de vida e formação percorridas pelos professores que atuaram como gestores de políticas educacionais nos municípios da Bahia, é que coloquei a seguinte questão: como a implementação das políticas públicas educacionais indutivas – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa de Acompanhamento e Monitoramento (Proam) dos Planos Municipais de Educação (PME) – atravessou a trajetória de vida-formação dos professores que assumiram a função de gestores delas nos municípios baianos? Diante dessa questão, trouxe como objetivo central compreender como a trajetória de vida-formação dos professores que atuaram como gestores de políticas educacionais nos municípios foi atravessada pelos processos de formação continuada, implementada pelo Ministério da Educação (MEC), acompanhada pela Secretaria Estadual de Educação e aderida pelos municípios.

Para alcançar o objetivo central estabelecido, estabeleci os seguintes objetivos específicos: a) descrever a estrutura e os processos de implementação da política pública indutiva Proam/PME; b) identificar parâmetros ou perfis sugeridos para a inclusão dos professores na função de gestores das políticas educacionais nos municípios, por meio dos mecanismos institucionais adotados para a implementação das políticas e das ações de formação deles; c) compilar os caminhos de escolarização e as trajetórias de formação percorridos pelos professores que assumem a atividade laboral enquanto gestores das políticas educacionais nos municípios; d) registrar os elementos constitutivos da trajetória de vida e formação dos professores gestores das políticas educacionais que os conduziram a assumir essa atividade laboral; e) registrar as narrativas que apresentam as compreensões que os professores gestores das políticas educacionais possuem de sua trajetória de vida e formação diante do processo de sua constituição enquanto sujeito ator/autor de profissionalidade.

Esta pesquisa está ancorada na abordagem (auto)biográfica, numa perspectiva das histórias de vida e formação. Ao optar pela pesquisa (auto)biográfica, a narrativa se constitui

como técnica a ser utilizada para registrar as memórias, e a entrevista narrativa, como dispositivo central. Por meio dela, busquei uma aproximação para com os saberes que os sujeitos construíram ao longo de sua trajetória de vida e formação, de maneira a compreender como eles influenciaram na sua atuação enquanto professores gestores. Ressalto que esta pesquisa utilizou a “narrativa (auto)biográfica ou narrativa de formação”, em virtude de ela oferecer “[...] um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização” (Souza, 2006b, p. 101).

O lócus da pesquisa é constituído pelos municípios de Paulo Afonso, Juazeiro e Macururé que aderiram ao PNAIC e ao Proam/PME, e estão inseridos nos Territórios de Identidade Sertão do São Francisco e Itaparica. Os sujeitos colaboradores da pesquisa são os três professores que se deslocaram da atuação docente e assumiram funções de gestão nas secretarias educação dos municípios citados, para conduzirem a implementação e gestão das políticas educacionais recortadas para a pesquisa. Os professores foram convidados, e, por meio do livre desejo, manifestaram a possibilidade de participar da pesquisa.

A análise do conjunto de elementos constitutivos das fontes, com ênfase nas narrativas dos sujeitos, foi cotejada tomando como referência a análise interpretativa e compreensiva de Ricouer (1991) e Souza (2014). A partir dela, procurou-se apresentar as relações que marcam as aproximações e distanciamentos, bem como o movimento das regularidades e irregularidades que emergiram das narrativas, buscando compreender os sentidos concebidos pelos sujeitos às suas experiências de formação e vinculado a elas a compreensão do seu entrelace com suas trajetórias de vida e profissão para além da docência. Esta tese está estruturada a partir deste capítulo introdutório, intitulado “Introdução: trançando fios do ser ator/autor na docência/pesquisa”, seguido de mais seis capítulos que são descritos a seguir.

O segundo capítulo, “Movimento dos bilros na trajetória de vida-formação: o sujeito aprendente professor/formador/pesquisador”, tem o propósito de apresentar um recorte da minha trajetória formação enquanto sujeito em processo contínuo de ressignificação dos sentidos de ser/estar no mundo. Desse modo, apresento algumas lembranças que evoco como experiências formadoras (Souza, 2008), escolhidas para construir a minha narrativa de formação. Nele, exponho uma sequência de acontecimentos revelados pelas lembranças do percurso de escolarização e de experiências estabelecidas em outras instituições.

O terceiro capítulo, “Crocheteando o trançado das pesquisas sobre formação de professores e gestão educacional no Brasil”, traz um estado da arte sobre as pesquisas sobre

formação de professores no Brasil. Nele, registra-se a opção por trazer a Série Estado do Conhecimento, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), construído por André e Romanowski (2002), Brzezinski e Garrido (2006), Brzezinski (2014), por compreender que o conhecimento produzido pelo INEP é utilizado como referência para a elaboração de políticas públicas de formação para professores. Em seguida, apresento um estado da arte das produções no campo das pesquisas autobiográficas e a formação de professores.

O quarto capítulo, “Entre bordados (auto)biográficos: as linhas do caminho epistemopolítico sobre a formação do professor gestor”, apresenta o desenho teórico-epistêmico e as referências metodológicas mobilizadas na construção desta pesquisa. Ele expressa o posicionamento epistemopolítico que tem a abordagem (auto)biográfica como sustentáculo de referência do caminho teórico, metodológico e político, implicado com a reafirmação do sentido que coloca os sujeitos humanos como atores/autores da sua história de vida e de formação.

O quinto capítulo, “Pontos de cruz: as linhas que sobrepõem as políticas e os sujeitos”, descreve as trajetórias de criação e implementação do PNAIC e do Proam/PME. Para tanto, faz uma descrição das políticas de alfabetização criadas pelos estados do Ceará e da Bahia, como influenciadoras para o estabelecimento do PNAIC, e, em seguida, traz uma reflexão sobre a trajetória histórica de implementação das políticas de planos de educação no Brasil. Na sequência, em um subtópico específico, realizou-se uma contextualização da inserção dos professores para a gestão dessas políticas nos municípios, como um movimento pendular entre a docência e a gestão.

O sexto capítulo, “Trançado que costura a história de vida e formação: professores gestores e o conhecimento de si”, buscou desvelar a trajetória de vida e formação dos professores gestores, ao promover o exercício de interpretação das narrativas visando compreender os sentidos que os sujeitos estabelecem para as experiências da sua trajetória de vida e formação, considerando o movimento pendular entre a docência e a gestão. Busquei, assim, compreender o sentido dado por esses sujeitos às suas práticas reflexivas, tomando-as como um inventário de saberes capazes de influenciar o seu fazer pedagógico, pelos saberes da gestão, assim como inspirar a condução da gestão das políticas educacionais pelos saberes da docência.

Por fim, em “Artesanias em construção, sujeitos em trans-formação”, apresento as considerações que podem suscitar reflexões outras sobre leituras possíveis sobre a trajetória de vida e formação daqueles que, na docência-gestão, fazem da educação o seu projeto de vida.

## **2 MOVIMENTO DOS BILROS NA TRAJETÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO: O SUJEITO APRENDENTE PROFESSOR/FORMADOR/PESQUISADOR**

[...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos; e a história deste sistema encontra-se por inteiro na história da nossa vida individual (Ferrarotti, 2014a, p. 70).

Narrar a minha trajetória de vida-formação, a partir das referências trazidas pela escolarização, é um movimento autoformativo que associa ao processo criativo na produção da renda de bilros<sup>1</sup>, pois a tessitura dela vai compondo as mais diversas imagens pelo entrecruzar dos movimentos das hastes. Para compor o desenho e lhe dar forma, através do movimento dos bilros, é utilizada uma almofada de suporte, um molde (pique) com o desenho que se pretende formar e as agulhas que irão sustentar a passagem e a amarração das linhas.

O processo de escolarização, assim como a renda de bilros, traz consigo uma almofada de suporte, que é a estrutura que forma os sistemas de educação/ensino, sobre os quais se busca colocar moldes para definir o que deve ou não ensinar/aprender os sujeitos. Historicamente, cristalizamos pelos conceitos os moldes definindo-os como políticas de currículos, ou, simplesmente currículo. É a partir deles que, com a utilização das agulhas – áreas do conhecimento, componentes curriculares, documentos de currículo –, vai se procurando delimitar e definir o caminho por onde deverá passar os bilros, ou seja, os sujeitos envolvidos com a dinâmica da estrutura da escolarização – normatizadores, gestores, avaliadores, professores, estudantes – que, ao se cruzarem, procuram compor e materializar o desenho definido pelo sistema de educação, amarrando seus pontos.

Ao imergir nas reminiscências e mergulhar nas memórias da minha trajetória de vida e formação pela escolarização, percebo que a necessidade de compreender como os sujeitos históricos, em suas individualidades, singularidades e subjetividades, podem se insurgir, dialeticamente, perante as amarras tecidas pelo sistema capitalista e sua vertente principiológica, o neoliberalismo, de modo que, ao compreender a sua estrutura e dinâmica de funcionamento, o gerencialismo, é possível ocupar as brechas e frestas como uma forma de

---

<sup>1</sup> A renda de bilro é um trabalho manual em que o modo de fazer é entrelaçado, ou seja, quando um bilro vai para a frente, o outro vai para trás. Os bilros são feitos de madeira, com um peso pequeno apenas para dar sustentabilidade na hora de fazer a renda. Além deles, são necessários outros materiais: a almofada, utilizada para executar o trabalho; o cavalete, que serve de apoio para a almofada; o pique, que é o molde da futura renda; o alfinete, que é usado para prender o ponto no lugar; e um fio bastante fino que será trabalhado.

construir resistências e alternativas de reexistência. Aqui, a subjetividade é compreendida como uma forma de resistir, para reexistir, em sua plena condição humana, ou seja, a do ser que se forma por meio das experiências, no tempo e espaço de sua existência. É o sujeito ator/autor um caminhante em busca da construção de si ao narrar a sua vida, como aponta Josso (2007, p. 419, grifo do autor).

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera *formadoras e muitas vezes fundadoras*, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes.

A inquietude diante das predefinições postas pelo sistema socioeconômico, e que deveria moldar a minha trajetória de vida, certamente já estava presente quando do meu ingresso no curso de Magistério junto ao Colégio Normal Cenecista, no município de Baixa Grande (BA), lá pelos idos do ano de 1993. Já ali, não compreendia, e questionava, porque a única alternativa que nos era oferecida para a conclusão da escolarização básica no município era o Magistério. Fazia parte de um sistema de ensino que se dedicava, naquele momento, a formar apenas professores, único caminho a percorrer, e não me coube escolher, a princípio, ele estava posto e foi decidido por outros. Perante essas lembranças, coloquei-me a refletir sobre a minha trajetória de vida e formação a partir do que afirmou Pineau e Le Grand (2012, p. 15) “fazer a vida nunca foi coisa fácil”, “ganhá-la, também não”, “compreendê-la, menos ainda”.

Tomar as três afirmações de Pineau e Le Grand (2012) como provocações para refletir sobre a minha trajetória de formação pela escolarização me levou a olhar para a minha história de vida, na qual me deparo com a condição de ser o filho mais velho de um casal que teve sua escolarização incompleta, meu pai Carlos, que estudou até a 7ª série, e tardia, minha mãe Raimunda, quando fez o supletivo, para em seguida cursar o Magistério. Apesar dessas condições familiares, nunca me faltou o incentivo e a cobrança para estudar, pois, como diziam meus pais, o que eles podiam me oferecer na vida era a oportunidade de estudar. Esta me foi dada cedo logo aos três anos de idade, em virtude de eles precisarem trabalhar e cuidar da minha primeira irmã, recém-nascida.

As séries iniciais da minha escolarização fiz em duas escolas vinculadas à rede estadual de ensino, bastante precarizadas à época (1985 a 1988). A mudança de escola nessa época era comum, pois havia a tradição no município de Baixa Grande de o trajeto de escolarização das crianças ser conduzido por uma classificação dos professores, em bons ou ruins, e não em virtude das unidades de ensino. Assim, fui alfabetizado pela professora Zina, e, em seguida,

passei pelas professoras Carminha, Neide, Raquel, na Escola José Ribeiro Pamponet, e pela professora Ridalva, na Escola Plínio Tude de Sousa, onde conclui a 4ª série.

A minha segunda etapa de escolarização, que correspondeu ao primeiro grau, durou de 1989 a 1992, e a fiz em duas escolas em virtude das dificuldades financeiras dos meus pais, que agora tinham que sustentar três filhos. O cenário no município era de duas escolas que ofertavam essa etapa, sendo uma instituição pública, o Colégio Estadual José Ribeiro Pamponet, que passava por uma crise com a falta de professores e recorrentes suspensões das aulas, e uma escola comunitária, o Cenecista, que tinha parcerias, e não deixava faltar professores, mas que cobrava uma mensalidade, não muito alta, porém impactava nas finanças da família. Assim, fiz a quinta série no Cenecista, mas devido às dificuldades financeiras da família, nas 6ª e 7ª séries tive que ir para a escola pública, pois as minhas irmãs mais novas estavam numa instituição privada, que tinha como professora a mesma profissional que me alfabetizou na escola pública. Na 8ª série, retorno para o Cenecista, onde concluo o primeiro grau e faço todo o segundo grau, em virtude da aprovação da minha mãe em um concurso público, o que melhorou um pouco a renda da família.

A entrada no segundo grau coincide com a adolescência, fase que marca, para aquela comunidade (Baixa Grande), naquele momento histórico (anos 1990), a etapa em que as famílias definem o caminho que os jovens vão trilhar no mundo do trabalho, ou seja, definir os caminhos para ganhar a vida, pois ganhá-la não era fácil. Assim, o segundo grau foi estudado no período noturno para poder conciliar com o trabalho em laboratório de análises clínicas. Essa experiência laboral marca minha trajetória de vida, por ter sido a oportunidade que garantiu os recursos financeiros para pagar as mensalidades da escola em que eu e minha irmãs estudaram. Assim, foram três anos de trabalho com o salário destinado, exclusivamente, para esse fim.

Nesta experiência de trabalho, vivi momentos de aprendizagem para além dos saberes técnicos da gestão do laboratório, pois ele pertencia ao meu professor de química, João Macêdo, perseguido pela ditadura militar em virtude de suas ligações com os movimentos sociais do campo e da pastoral da terra. Com ele, tive as primeiras lições de que a vida não se restringe àquele espaço geográfico, Baixa Grande, e que, mesmo nós, nascidos em famílias com muitas limitações econômicas, poderíamos caminhar até os níveis mais altos da escolarização, pois se ele conseguiu ingressar na Universidade Federal da Bahia (UFBA), vindo da roça e sendo filhos de agricultores, nós também poderíamos ocupar esse espaço. Essa lição era diariamente repetida para mim na sala de aula e no laboratório. Contudo, a voz do João, não estava solitária, ela se entrelaçava com as palavras e o exemplo do roceiro, como se intitulava, José Carlos, professor

de matemática, que, em 1993, fez o vestibular para o curso de licenciatura em Matemática e passou a nos chamar para seguir o seu exemplo, ou seja, concluir o Magistério e tentar o vestibular, o que viria a ocorrer comigo no ano de 1996, após concluir o Magistério em 1995.

Ao longo do curso de Magistério, pude experienciar a participação em um movimento social que esteve presente em muitos dos pequenos municípios da Bahia, o das Casas de Estudantes. Essas ações sociais e comunitárias visavam criar condições para que os jovens em condições sociais vulneráveis pudessem concluir o segundo grau e adentrar as universidades públicas e privadas nos municípios onde tinham seus *campi*. Foi nesse contexto da atuação junto ao movimento para implementar e garantir a manutenção das casas dos estudantes que vi uma possibilidade real de poder chegar à universidade. Mas vale registrar que, após a aprovação no vestibular, não fui para a casa do estudante do município de Baixa Grande, pois, à época, só havia a unidade de Salvador, e fui aprovado para cursar licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Chego à universidade um ano após a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394 de 1996, e logo me deparo com o desafio de compreender esse outro contexto histórico da formação de professores no Brasil<sup>2</sup>, no momento em que estou assimilando a docência como caminho para minha profissionalização, de modo que, o que era falta de opção em Baixa Grande, agora se torna um projeto de vida em formação. Com isso, a chegada na graduação (1997 a 2001) foi um acontecimento desafiador por me colocar diante da necessidade de compreender a profissão do ser historiador, junto à de professor, num contexto de reestruturação do sistema educacional brasileiro. Foi nesse contexto que durante a graduação procurei experienciar a universidade para além dos espaços destinados ao ensino, e pude participar da iniciação científica como bolsista, fato que contribuiu para garantir uma aproximação, de forma técnica e metodológica, com a prática da pesquisa. Tive que conciliar essa experiência com minha atuação na docência, após ser contratado como docente, sob a égide do Regime Diferenciado de Contratação (REDA), para ministrar aulas no Colégio Estadual José Ribeiro Pamponet, em Baixa Grande, o que exigia um deslocamento constante ao longo da semana, para conciliar com as aulas da graduação que eram em Feira de Santana e as atividades da bolsa de pesquisa que aconteciam em Salvador. Além disso, ainda pude vivenciar as instancias colegiadas da universidade enquanto representante discente, bem

---

<sup>2</sup> Sobre o tema, recomendo ler: Gatti (2010, 2011, 2012); Gatti e Barreto (2009); Gatti, Barreto e André (2011); Gatti e demais autores (2015).

como participar dos eventos acadêmicos como fóruns, seminários e congressos, de modo que posso trazer na minha trajetória de formação essa experiência na universidade como uma marca que definiu o meu posicionamento político diante do sistema de educação no Brasil.

Encerrada a licenciatura em maio de 2001, após uma greve dos docentes das universidades estaduais da Bahia que durou 57 dias, e já aprovado em dois concursos públicos de 20 horas, dou início à minha carreira docente junto à rede estadual de ensino da Bahia, na condição de professor efetivo do quadro, nos municípios de Ipirá e Baixa Grande, distantes 55 quilômetros entre si. Em Ipirá, passei a lecionar História nas turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio, enquanto isso, em Baixa Grande, além de lecionar História para o Ensino Médio, assumi alguns componentes curriculares no curso de Magistério que ainda era ofertado. Junto a isso, assumi a tarefa, não remunerada, de organizar e coordenar o estágio curricular dos estudantes de Magistério, experiência que me permitiu colocar em prática saberes construídos ao longo da licenciatura, principalmente, em virtude da interlocução com gestores educacionais e escolares da rede pública do município, campo de estágio dos estudantes.

Durante a dupla jornada desempenhada entre os anos de 2001 e 2008 nos dois municípios – período em que, em 2008, solicitei remoção para Baixa Grande –, busquei manter minha qualificação profissional dando continuidade à formação por meio dos cursos ofertados pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT). Esses cursos, com foco na formação continuada em serviço, priorizavam aspectos didáticos e metodológicos, contribuindo significativamente para o meu desenvolvimento na carreira docente. Junto aos cursos do IAT, busquei manter o processo de formação vinculado à formação acadêmica, e, por meio deles, fiz três pós-graduações. A primeira foi realizada entre os anos 2003-2004 e consistiu numa especialização em Desenho, Registro e Memória Visual, cursado junto à UEFS, onde me propus a trazer um recorte da história local no município de Baixa Grande. A segunda foi realizada nos anos de 2006 e 2007, em Planejamento Pedagógico: Perspectiva Sociopolítica, na Faculdade Santa Helena, onde, após ser provocado pelo contexto laboral da docência, me propus dialogar sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior como uma política pública, analisando a legislação que trata sobre o tema e as ações inclusivas desenvolvidas pela UEFS, então lócus da pesquisa.

Após fazer as duas pós-graduações, passei a vislumbrar a possibilidade de avançar no meu projeto de formação para o *stricto sensu*, ou seja, tentar fazer o mestrado. Contudo, em virtude de estar trabalhando e morando no interior do estado, as condições dificultavam a concretização desse projeto. No entanto, no ano de 2007, mesmo morando no interior, fiz o

processo seletivo para cursar uma disciplina, como aluno especial, no mestrado em Educação da UNEB, e, durante o semestre 2007.2, pude experimentar o deslocamento entre o município de Baixa Grande e Salvador para cursar o componente Educação, História e Memória Social, como uma forma de entender se seria possível conciliar, uma vez que havia feito o processo seletivo para ingresso como aluno regular. Com a não aprovação, em 2009, ainda morando e trabalhando no interior, retomo o projeto do mestrado e curso um componente curricular como aluno especial na Faculdade de Educação da UFBA, participando do processo seletivo, mas também sem conseguir aprovação ao final.

No ano de 2010, decido reconfigurar meu projeto de vida em virtude do desejo de dar continuidade ao meu projeto de formação e decido pedir transferência para poder trabalhar e conciliar com o projeto de fazer o mestrado. Fui então removido para a cidade de Camaçari, onde passei a trabalhar em 2010 e lá fiquei até 2015. Esse período consistiu num grande desafio, pois foi necessário aprender a atuar como docente numa nova modalidade de ensino, a educação profissional. Esse deslocamento ocorreu em virtude de ter iniciado uma segunda graduação, bacharelado em Direito (2010-2015), em que, com o curso em andamento, e diante da demanda da unidade de ensino, fui designado para atuar com as disciplinas de Legislação e Segurança do Trabalho. Ainda durante a atuação laboral no Colégio Estadual José de Freitas Mascarenhas, em Camaçari, foi possível experimentar a atuação como articulador da área de conhecimento de Ciências Humanas, na qual pude coordenar as ações de implementação da política pública Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Esta consistiu em uma ação de formação continuada dos professores, organizada para ocorrer durante as atividades complementares, momento de planejamento didático-pedagógico, ocorrido de forma presencial na unidade escolar.

Em virtude da atuação profissional na educação profissional, surgiu a oportunidade para fazer a terceira pós-graduação *lato senso*, uma especialização em Metodologia do Ensino para Educação Profissional, ofertada pela UNEB, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). O curso iniciou em 2013 e se encerrou em 2015, e o trabalho de conclusão me despertou para a possibilidade de concorrer ao Mestrado Profissional, cujo objetivo também era desenvolver um produto que pudesse ser aplicado como forma de intervenção.

O ano de 2015 foi de convergências na formação acadêmica em virtude de quatro fatores. O primeiro foi o ano de conclusão do curso de especialização com a apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso, que consistiu num plano de intervenção. O segundo foi a conclusão do curso de Direito com a apresentação de uma monografia, que se tratou de um

estudo comparativo entre duas normas. O terceiro foi participar do edital interno de seleção de professores para atuação em projetos especiais por meio do Proam, junto à SEC-BA. E o quarto fator foi a aprovação no Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec) da UNEB. Esse último fator foi possível a partir da mudança de trabalho para a atuação nos projetos especiais desenvolvidos pela SEC-BA por meio do Proam.

No Proam, fui designado, inicialmente, para atuar como formador na equipe que iria conduzir o Projeto de Formação de Conselheiros Municipais de Educação, ação que, mesmo não sendo executada, viria ser a motivadora para a elaboração do plano de trabalho submetido na seleção do mestrado no Gestec. Com a mudança de planejamento e com a não execução da ação de formação dos conselheiros, fui deslocado para a equipe que estava atuando com o PNAIC, onde passei a atuar como formador das equipes gestoras do programa nos municípios. Por meio dessa experiência, foi possível dialogar com quase 150 municípios do estado da Bahia e aprender junto com eles nuances da elaboração, da efetivação, do monitoramento e da avaliação de uma política pública. Com a descontinuidade do PNAIC, no ano de 2016, fui deslocado agora para atuar na equipe de formação da ação Proam/PME, que promovia ações formativas para o monitoramento dos PME, ação que envolvia o MEC, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a SEC-BA. Nessa ação, pude dialogar com municípios de três Territórios de Identidade e construir com eles o processo de acompanhamento e monitoramento das metas e estratégias postas em cada um dos planos, bem como orientar a construção dos Relatórios de Avaliação deles. Permaneci nessa ação até agosto de 2017, quando fui desligado do programa.

A caminhada do período de atuação no Proam é concomitante ao período em que cursei o mestrado no Gestec, de modo que acabei por ocupar uma função estratégica que me colocava na docência e na gestão, ao estar ali presente como formador dos sujeitos que estavam fazendo a gestão das políticas. Atuar nos projetos especiais desenvolvidos pela SEC-BA, por meio do Proam, permitiu uma retomada do foco do meu interesse de pesquisa direcionado a compreender como está estruturado e como se articula o sistema de educação brasileiro, em sua estrutura federada, com uma atenção mais específica para as políticas públicas indutivas aderidas pelos municípios. Foi nessa dinâmica que, ao ser integrado à equipe que atuaria no Programa de Formação de Conselheiros Municipais de Educação, pude transformar as políticas públicas de formação de conselheiros no objeto de estudo para o mestrado. Ao longo do mestrado, foi possível participar das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios (Gepet), sob a liderança do

professor Avelar Mutim, e da criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão, Trabalho e Educação (Lavoro), liderado pela professora Célia Tanajura, minha orientadora no mestrado.

Esse movimento permitiu construir um amadurecimento acadêmico por meio das orientações, pelas interações com outros pesquisadores e pelas produções acadêmicas individuais e colaborativas, além da participação em eventos locais, regionais, nacionais e até internacionais na área de Educação. Em meio a tudo isso, entrego como produto do mestrado profissional um relatório técnico que propôs a reformulação da política de fortalecimento dos conselhos municipais de educação, que foi apresentado como uma análise da política pública.

Nesse caminhar pela minha trajetória profissional, marcada por um movimento pendular entre a docência e a atuação como formador vinculado à implementação de políticas públicas, cabe ainda registrar que, após o meu desligamento do Proam, e o retorno à atividade docente, fui convidado pela Undime para atuar como coordenador estadual na Implementação da Política Nacional de Inovação Educação Conectada, numa parceria entre a Undime e o MEC, onde atuei entre os anos de 2017 e 2019, fazendo formação das equipes de 197 municípios, distribuídos por nove Territórios de Identidade. Ao findar minha participação nesse programa, participei em 2019, e fui selecionado para atuar como professor formador do Plano de Formação Continuada dos Educadores da Rede Pública (SEC/IAT) (2020-2023), em uma seleção interna organizada pela SEC-BA, para atuação em projetos especiais. Essa ação foi desafiadora, pois ocorreu durante a tragédia mundial provocada pela pandemia da covid-19, que levou a um afastamento físico obrigatório. Em paralelo ao trabalho junto ao IAT e às atividades remotas da docência na unidade escolar, fui convidado pela Undime para atuar como formador do Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares dos Municípios Baianos (Undime/Bahia), e nele pude fazer a mediação da construção dos documentos da política de currículo dos 15 municípios vinculados ao Território de Identidade da Bacia do Jacuípe. A experiência em atuar nesses projetos me levou a ser indicado pela Undime para compor a Comissão Especial de Elaboração do Projeto de Lei do Sistema Estadual de Educação.

Foi nesse contexto dos movimentos nos quais pude atuar como professor formador que passei a definir o caminho que me levaria ao doutorado junto ao PPGEduc na UNEB. Inicialmente, cursei dois componentes curriculares – Gestão, Financiamento e Avaliação da Educação e Política Educacional Brasileira – como aluno especial no programa, em que foi possível fazer leituras e discussões que me levaram à elaboração do projeto. Este, com foco na gestão das políticas, foi submetido em alguns processos de seleção em instituições na Bahia e em outros estados como UNEB, UFBA, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), tendo bons desempenhos nos processos seletivos, porém, sem ser aprovado. O mesmo ocorreu nos anos seguintes de 2019, 2020 e 2021, e mais uma vez com bons desempenhos nas seleções, mas sem aprovação. Foi então que ao tentar a seleção para o doutorado no ano de 2021, após reestruturação do projeto e o deslocamento da Linha de Pesquisa 3, para a Linha 2, fui aprovado para iniciar em 2022.

Iniciado o curso, logo vieram as provocações das discussões nos componentes curriculares voltados para a compreensão da contemporaneidade e seus debates decoloniais, bem como as leituras e orientações a partir do referencial do campo das pesquisas (auto)biográficas. Isso fez com que as inquietações que envolviam o interesse da pesquisa começassem a ser repensadas e revistas, dando espaços a indagações como: como o entrelaçar das experiências desses sujeitos constituem os elementos que irão compor a narrativa da sua história de vida e formação como professor gestor? De que maneira, ao narrar a sua história de vida-formação, esses atores/autores apontam para conhecimento de si e dos sentidos que revelam sobre a sua singularidade e subjetividade? A partir delas, o tema foi se reconfigurando e passou a ter como interesse primordial a trajetória de vida e formação de professores que atuam como gestores de políticas educacionais junto às secretarias de educação dos municípios da Bahia.

Reitero que as experiências que tive junto aos projetos e programa de implementação de políticas educacionais foi o elemento motivador que me fez mudar o eixo do olhar como pesquisador, me deslocando do olhar para com as políticas, para direcionar a atenção para os sujeitos em formação que atuam na gestão dessas políticas. Com essas experiências, pude perceber o quanto aqueles professores, que estavam atuando na efetivação das políticas educacionais, são importantes no contexto dos SME.

Compreendo que não há possibilidade de desvincular a formação acadêmica do percurso profissional para quem assume a docência como profissão, e, principalmente para quem assume a pesquisa (auto)biográfica como caminho para a construção do saber teórico-epistêmico-metodológico, pois ambos têm a centralidade na formação do humano. É na construção dos saberes, e na socialização deles, que nós, professores, nos constituímos no nosso fazer/ser educador/pesquisador. Assim, da formação acadêmica se tem os pilares teórico-metodológicos essenciais para a leitura da palavra, que, associados às vivências cotidianas dos espaços laborais, qualificam a leitura do mundo, constituída, antes mesmo da leitura da palavra, mas enriquecida por ela. Como dizia Freire (1989, p. 20), “de alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas

por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. É com essa perspectiva da leitura da palavravmundo, que se fortalece a compreensão de que a formação de professores gestores deve ser estudada por meio da sua multidimensionalidade e no entrecruzar da prática pedagógica com a gestão dos sistemas de educação com as políticas públicas educacionais.

### **3 CROCHETEANDO O TRANÇADO DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL**

Este capítulo apresenta um trançado das linhas que mostram como se encontra as pesquisas sobre a formação de professores no Brasil e na Bahia. Ele toma como referência a Série Estado do Conhecimento produzida pelo INEP, conduzida por André e Romanowski (2002), Brzezinski e Garrido (2006), Brzezinski (2014), e amplia com outras pesquisas mais recentes influenciadas por esses estudos.

Numa perspectiva complementar, fizemos dois movimentos para trazer um levantamento sobre as produções das pesquisas sobre formação de professores a partir da plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Na primeira busca, utilizamos o descritor “formação de professores” e catalogamos a produção acadêmica sobre o tema fazendo um recorte para as quatro universidades públicas, que formam o Sistema Estadual de Ensino Superior da Bahia. Vale dizer que a opção de utilizar o termo “professor” foi em virtude da expectativa de que aparecessem estudos vinculando a formação de professores para além da função docente, e que surgissem indícios sobre a formação de professores para atuar na gestão de políticas públicas educacionais. O segundo movimento, também utilizando a plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, em virtude da ausência de indícios no primeiro movimento, nos levou a utilizar descritores que associam a formação de professores a atuação profissional deles na gestão de políticas educacionais. Em um terceiro movimento, buscamos identificar e demonstrar o entrelace entre a formação de professores e a pesquisa (auto)biográfica nas pesquisas acadêmicas desenvolvidas no Brasil.

#### **3.1 ENTRE PRIORIDADES E SILENCIAMENTOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

Como referência para construir a cartografia das pesquisas sobre formação de professores, optamos por trazer os estudos a partir de dois recortes temporais, contemplando primeiro a década de 1990 e, em seguida, as produções das duas primeiras décadas do século XXI. Por meio deles, buscamos os temas de interesse das pesquisas sobre formação de professores, visando registrar os deslocamentos teóricos e epistemológicos contidos na categorização dos estudos.

Ressaltamos que neste capítulo, além de identificar as pesquisas que tratam da formação dos professores no Brasil, visamos encontrar registros de estudos sobre a atuação deles na gestão das políticas educacionais junto aos SME. Esse interesse decorre da ausência de diretrizes que normatizem, no Brasil, uma carreira específica de profissionais que atuem, exclusivamente, com a gestão das políticas educacionais, de forma que professores licenciados e pedagogos são deslocados da função docente ou coordenação pedagógica para os cargos de gestão dessas políticas, no âmbito das secretarias de educação. Cabe, dessa forma, trazer aqui o panorama de como se encontram as pesquisas direcionadas para o tema da Formação de Professores, e, dentro delas, como se encontra o recorte específico da formação para a função de professores gestores de políticas educacionais<sup>3</sup>.

Utilizamos o estado da arte<sup>4</sup> como suporte metodológico e partimos dos documentos da Série Estado do Conhecimento produzida pelo INEP, por seu pioneirismo e capilaridade ao envolver todas as regiões do Brasil. Assim, o primeiro estudo, *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*, organizado por André (2002) no contexto de um projeto coordenado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foi incorporado pelo Comitê dos Produtores da Informação Educacional (CompEd) vinculado ao Inep, que se propôs a responder às seguintes indagações: o que dizem as dissertações e teses? O que dizem os artigos de periódicos? O que revelam os trabalhos do GT Formação de Professores, da ANPEd? Ao publicar o documento, ele já sinaliza que “[...] as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais” (André, 2002, p. 13). Isso nos chamou a atenção para o fato de que a formação de professores só é vista para a docência e demonstra que a gestão das políticas públicas educacionais, feita por professores, não é percebida no cenário da formação.

---

<sup>3</sup> Esclarecemos que o foco da pesquisa são os professores que atuam na gestão das políticas públicas de educação no âmbito das Secretarias Municipais de Educação, e não aqueles profissionais que atuam na função da gestão escolar. Tal distinção é necessária para que se demonstre que a compreensão da gestão das políticas no contexto dos sistemas de ensino é mais ampla que a gestão de uma unidade escolar.

<sup>4</sup> Tomamos como referência conceitual para desenvolver o estado da arte a definição de Ferreira (2021, p. 11) que o aponta como “um trabalho de caráter descritivo, de revisão, análise crítica e interpretação dos documentos localizados pelo pesquisador para orientar e fundamentar teoricamente a construção de sentidos sobre um determinado objeto”, de maneira que no estado da arte “a produção acadêmica inventariada e problematizada sempre será aquela que o pesquisador, sob seu ponto de vista, conseguiu separar, recortar, copiar, reunir, nomear, classificar, ordenar”, e que tem como resultado a constituição de uma “‘biblioteca’ formada por um conjunto de documentos (partes) que pode ser organizada e operada por intersecção, ajuntamento, de semelhanças e diferenças e interpretada pelo seu todo” (Ferreira, 2021, p. 19).

Ao formular um quadro da produção de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação no período de 1990 a 1996, foram apontados 4.493 trabalhos. Destes foram encontrados 284 com o descritor “formação de professores”, sendo 243 dissertações e 41 teses, o que corresponde a um percentual médio de 6,3% das pesquisas em educação no Brasil. Ao trazer a distribuição geográfica das produções sobre formação de professores, foi demonstrada uma concentração das produções na Região Sudeste com cerca de 70% dos trabalhos, na Região Sul com 14,7%, na Região Nordeste com 10,2%, e na Região Centro-Oeste com 4,6%. A Região Norte, naquele momento, não aparecia na distribuição.

Ao trazer a organização dos 284 trabalhos, a partir dos descritores de referência, a distribuição mostra uma concentração de 76% no tema da “formação inicial” (216 trabalhos), 14,8% na “formação continuada” (42 trabalhos) e 9,2% na “identidade e profissionalização docente” (26 trabalhos). No recorte por temas e subtemas, constatou-se que os trabalhos sobre a formação inicial estão dedicados a estudar a escola normal com um percentual de 40,8% das pesquisas, em seguida os estudos sobre licenciatura com 22,5%, formação continuada com 14,7%, pedagogia com 9,1%, e identidade e profissionalização docente também com 9,1%.

Ao descrever os tipos de pesquisa desenvolvidas sobre formação de professores (Quadro 1), a pesquisa revela que houve uma mudança de rota das tipologias, em que as “[...] pesquisas experimentais e estudos de validação de materiais simplesmente deixaram de ser utilizados nos últimos anos, marcando uma mudança de enfoque na pesquisa” (André; Romanowski, 2002, p. 33), e completa as autoras que “os clássicos trabalhos experimentais foram abandonados para dar lugar aos estudos qualitativos”. Aqui registramos que, entre os tipos de pesquisas catalogados nas produções, não são citadas pesquisas ancoradas na abordagem biográfica, e sobre o tema da gestão educacional os textos tratam da gestão da unidade escolar.

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre formação de professores<sup>5</sup>, conforme tipo de estudo

<b>Tipos de estudo</b>	<b>Período</b>	<b>Total</b>
Análise de um caso (disciplina, professor, curso, turma)	1990-1996	72
Análise de depoimentos (entrevista)	1990-1996	41
Relato de experiência	1990-1996	33

<sup>5</sup> Chama a atenção, para o escopo desta pesquisa, a referência feita pela pesquisa da aparição de uma dissertação cujo título faz remissão à história de vida, contudo, sem fazer referência ao método (auto)biográfico. PAES, Sandra Maria Vinagre. **A práxis transformadora do educador: história de vida de um intelectual orgânico**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

Pesquisa histórica	1990-1996	21
Pesquisa teórica	1990-1996	21
Pesquisa-ação	1990-1996	21
Análise da prática pedagógica (observação e entrevista)	1990-1996	19
Análise de propostas e políticas	1990-1996	14
Análise documental	1990-1996	10
Levantamento de dados com questionário	1990-1996	9
Pesquisa etnográfica	1990-1996	6
Análise de livro didático	1990-1996	4
Análise de discurso	1990-1996	3
Pesquisa experimental	1990-1996	3
Estudos comparados	1990-1996	3
Validação de material	1990-1996	3
Estudo longitudinal	1990-1996	1
<b>Total</b>		<b>284</b>

Fonte: adaptado de André e Romanowski (2002, p. 29).

A segunda parte da publicação procurou apresentar *O que dizem os periódicos brasileiros sobre formação e práxis dos professores (1990-1997)*. Nela, foram analisados 115 artigos de periódicos vinculados a instituições de todas as regiões do país, distribuídos pelas categorias temáticas: “Formação continuada” (30); “Formação inicial” (27); “Identidade e profissionalização docente” (33) e “Prática pedagógica” (25).

Ao delinear o resultado sobre a formação inicial de professores, foram apresentadas as percepções considerando as formações promovidas na escola normal (7), nas licenciaturas (6) e na pedagogia (14), destacando a articulação na relação entre teoria e prática, a partir das experiências do estágio, voltado para a construção da docência, com um viés pautado na construção dela enquanto profissão. A formação continuada<sup>6</sup> trouxe dois posicionamentos distintos quanto à sua compreensão. Um que defende o uso das tecnologias e a educação a distância nos processos de formação continuada e aponta esta “como aquisição de informações

---

<sup>6</sup> As autoras apresentam como o conceito de formação continuada é trazido no conjunto dos textos: “de modo geral, os autores dos diferentes artigos tendem a recusar o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc., assumindo a concepção de formação continuada como processo. Alguns a definem como prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente; estes a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais” (Carvalho; Simões, 2002, p. 172).

e/ou competências” (Carvalho; Simões, 2002, p. 172), que afirma que “[...] vislumbram a possibilidade de utilização desses recursos para a capacitação através do ensino por módulos ou de outras modalidades”. E outro que se propôs a refletir sobre a formação continuada como prática reflexiva, pois apontam para ponderar “[...] os discursos que desqualificam estratégias de formação continuada propostas de forma vertical” (Carvalho; Simões, 2002, p. 172).

Na discussão sobre a formação continuada como prática reflexiva, chama atenção para o registro da influência de António Nóvoa (1992), pesquisador português que é um dos pioneiros da ancoragem da pesquisa (auto)biográfica enquanto método para estudar a formação de professores. Aqui, o documento destaca o texto de André (1994), que, a partir de Nóvoa (1992), “[...] identifica três eixos centrais ao processo de formação continuada: 1) a pessoa e a experiência do professor; 2) a profissão e seus saberes; 3) a escola e seus projetos” (Carvalho; Simões, 2002, p. 173). Percebe-se que a participação de professores na pesquisa em torno da sua própria prática profissional tem sido valorizada, ganhando o professor voz sobre o que deve ser pesquisado, exercendo o papel de ator social nas investigações.

Vale registrar que foi nas publicações que trazem a questão de gênero para a discussão do estudo da identidade do professor que apareceram estudos vinculados à memória e a autobiografia, como o texto produzido por Sousa e demais autores (1996), citado por André (2002, p. 195).

Sousa et al. (1996), estudando a relação entre memória e autobiografia na formação de mulheres e na formação de professores, destaca, ao mesmo tempo, a necessidade de aprofundamento do tema em face da sua relevância, das dificuldades teórico-metodológicas, das ambigüidades e das contradições detectadas com relação a esse campo de estudo. A importância do resgate da memória feminina revela-se proporcional ao espaço de ‘sombra’ historicamente reservado às mulheres e ao universo feminino. Trata-se, portanto, de conhecer e explicitar modos de funcionamento dessa memória, explorando especialmente fontes orais, no sentido de dar voz às biografias das mulheres, questionando, dessa forma, os critérios androcêntricos da análise histórica.

A terceira parte da publicação trouxe as produções do GT Formação de Professores, da ANPEd, no período de 1992 a 1998, e registrou uma síntese analítica de 70 trabalhos que tiveram como temas formação inicial, formação continuada, prática pedagógica e identidade e profissionalização docente. De imediato, ao definir a abordagem a ser adotada no balanço crítico, se deixou claro a opção de reconhecer o professor como profissional que detém em sua identidade uma “unidade múltipla”.

O texto registra a compreensão sobre a concepção da formação do professor, naquele momento histórico, como um processo de desenvolvimento contínuo de forma que “[...] por

princípio, Formação Inicial e Formação Continuada não são mais que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais” (Brzezinski; Garrido, 2006, p. 308).

Quadro 2 - Trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd

Conteúdo dos trabalhos	Nº de artigos	Percentual
Formação inicial	29	41%
Formação continuada	15	22%
Profissionalização docente	12	17%
Prática pedagógica	10	14%
Revisão da literatura	04	6%
Total	70	100%

Fonte: construído pelo autor a partir de Brzezinski e Garrido (2002, p. 306).

O segundo momento da pesquisa conduzida pelo INEP sobre a formação de professores no Brasil, publicado sob o título *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*, desperta a atenção por dois aspectos. Inicialmente, pela perspectiva de continuidade na construção da cartografia da produção acadêmica sobre o tema da formação de professores, e, pela mudança de perspectiva ao trazer o conceito de profissionais da educação, e não mais o de professores, como na pesquisa anterior.

O desdobramento do estudo apresenta um mapeamento (inventário) e balanço crítico (meta-análise) dos estados do conhecimento sobre formação de profissionais da educação, currículo da Educação Básica e educação e tecnologia, e toma como dispositivos para a coleta de dados apenas as dissertações e teses produzidas nos cursos de pós-graduação em Educação credenciados pela Capes e sócios institucionais da ANPEd, com uma amostra total de 742 trabalhos.

Uma constatação trazida nos dois estudos, e que para esta tese se fez relevante, é reiterar que ambos tomam a docência como função precípua da formação dos professores, o que os distancia de pensar políticas, programas e processos de formação de professores para atuarem na condição de gestores de políticas educacionais, para além do ambiente escolar. Tal constatação aparece no item que cuida da introdução do documento e se consolida no desdobramento das suas partes.

É consenso também que formar professores é fazer ciência e se reveste de uma natureza específica que a distingue de qualquer outro tipo de formação, pelo fato de que se trata de qualificar um profissional que tem a finalidade concreta de formar pessoas, à medida que se dedicará ao trabalho docente (Brzezinski; Garrido, 2006, p. 9).

No tópico intitulado “Aproximações conceituais: concepções de formação de profissionais da educação e de formação de professores”, o estudo trouxe o seu posicionamento quanto ao conceito de profissionais da educação e apontou como referência a Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse posicionamento decorre do cenário impreciso das normas regulamentadoras da educação no Brasil quanto ao conceito utilizado para definir os trabalhadores da educação. Assim, para o estudo, a referência utilizada foi a estabelecida pelo artigo 2º da Resolução CNE nº 3/1997, cuja compreensão sobre a formação de profissionais da educação se apresenta mais abrangente que formação de professores. Com isso, os profissionais da educação são definidos como aqueles “[...] que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção e administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” (Brasil, 1997, p. 1).

Na descrição do estudo, foi sinalizado que seriam realizados levantamentos e análises de conteúdo das dissertações e teses dos programas credenciados pela Capes/MEC no período de 1997 a 2002, a partir de três etapas de trabalho. A primeira foi um levantamento documental que visou localizar os resumos das dissertações e teses sobre a temática em 50 programas, para, em seguida, promover a leitura integral de uma amostra dos dispositivos selecionados com a elaboração de resumos analíticos; e, por fim, mapear os resumos a partir das categorias e subcategorias estabelecidas como forma de apontar uma visão geral da produção, com a sinalização de tendências ou lacunas nas temáticas investigadas e da tipologia de pesquisas, possibilitando comparações com o estudo do período 1990 a 1996.

Ao trazer a referência de como os trabalhos foram selecionados, registrou-se que a matriz analítica foi efetivada por dois procedimentos, com o inicial feito individualmente pelas duas pesquisadoras que coordenam o estudo, e um segundo num trabalho analítico feito por elas “[...] buscando as congruências e discrepâncias entre todos os trabalhos vinculados a cada categoria” (Brzezinski; Garrido, 2006, p. 17) elencadas a partir da análise do conteúdo.

Quadro 3 - Comparativo entre a categorização dos descritores das dissertações e teses analisados pelos estudos do estado do conhecimento por período

Descritores	Período 1990-1998	Período 1997-2002
Formação inicial	216	165
Formação continuada	42	115
Identidade e profissionalização docente	26	70
Concepções de docência e de formação de professores		47
Políticas e propostas de formação de professores		13

Trabalho docente		268
Revisão de literatura		
<b>Total da amostra</b>	<b>284</b>	<b>742</b>

Fonte: construído pelo autor a partir de Brzezinski e Garrido (2006, p. 17).

Ao traçar um comparativo da produção das dissertações e teses nos dois períodos que contemplam os dois estudos, considerando os descritores “formação inicial”, “formação continuada”, “identidade e profissionalização docente”, tem-se um aumento de 23% no número de trabalhos. Quando se insere os novos descritores trazidos pelo segundo estudo, o percentual de aumento é 261%, no entanto, as autoras ressaltam os cuidados quanto à comparação entre os descritores e períodos.

Embora tais comparações sejam relevantes para dar uma visão geral sobre o movimento e os avanços e as tendências da pesquisa em uma determinada área do conhecimento, é preciso ter clareza de que as categorias usadas em diferentes estudos e momentos não têm o mesmo significado, ainda que tenham mantido a mesma denominação (Brzezinski; Garrido, 2006, p. 18).

Na apresentação dos dados relacionados a “Concepções de docência e de formação de professores”, sob a influência das mudanças no sistema educacional brasileiro promovidas pela LDBEN, as pesquisas no período de 1997 a 2002, sobre o trabalho docente, ressaltam as autoras, questionam o chamado “paradigma da racionalidade técnica”, que era tomado como referência para a formação inicial e continuada dos professores. Elas sinalizam para o “[...] novo paradigma da racionalidade prática e suas consequências para a formação de professores” (Brzezinski; Garrido, 2006, p. 28), que recebe a influência de organismos internacionais nos quais “[...] o movimento reformista na esfera educacional faz parte de um projeto global de universalização do capitalismo atingindo toda a América Latina” (Brzezinski; Garrido, 2006, p. 30).

A abordagem sobre a categoria “Formação continuada” reforça a compreensão de que a centralidade do trabalho docente e os processos de formação devem privilegiar o aspecto da docência. Assim, a concepção de formação continuada adotada pelo estudo está vinculada a que é defendida pelas associações que congregam profissionais da educação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Para a Associação, a prioridade das reflexões deve estar centrada no trabalho pedagógico como uma forma de desenvolver a carreira profissional, e deve considerar sua formação inicial, e as experiências da trajetória de vida pessoal e na docência, como afirmam Brzezinski e Garrido (2006, p. 34).

Nesse ponto, destaco a percepção do estudo para com a mudança no que diz respeito à compreensão da forma de fazer a educação continuada dos profissionais da educação, na qual a nova dinâmica da formação aponta para a construção dela “no próprio ambiente de trabalho” (Brzezinski; Garrido, 2006, p. 35), pois, desse modo, é possível considerar as interações e as experiências de aprendizagem na trajetória profissional e de formação. Nesse contexto, a categoria “Trabalho docente” substitui a subcategoria de “Prática pedagógica”, do estudo anterior, e toma o trabalho docente como a “[...] expressão do saber pedagógico, e este, ao mesmo tempo, fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, ou fora dele, em instituições sociais historicamente construídas” (Brzezinski; Garrido, 2006, p. 38).

A apresentação desse segundo estudo sobre o estado do conhecimento do tema formação de professores/profissionais da educação concorre para consolidar a cultura desse tipo de pesquisa, bem como aponta para reforçar temáticas já consolidadas na área, como a formação inicial e continuada, e indica a insurgência de novos olhares em uma perspectiva das pesquisas qualitativas, como as que trazem as representações sociais sobre a profissão docente como destaque.

O terceiro momento de construção do estado da arte sobre a formação de professores/profissionais da educação, a partir da coleção Estado do Conhecimento, traz, no volume 13 publicado em 2014, com o título *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*, conduzido por Iria Brzezinski, as teses e dissertações sobre formação de profissionais da educação dos programas de pós-graduação em Educação das instituições vinculadas à Capes e sócios institucionais da ANPEd. O estudo se consistiu numa investigação bibliográfica com análise documental e de conteúdo, e teve como recorte temporal dois ciclos: o primeiro, datado de 2003 a 2007, que cobriu um total de 574 teses e dissertações; e o segundo, de 2008 a 2010, que estudou 284 produções, totalizando 858 trabalhos analisados, distribuídos por uma amostra intencional em 83 programas de pós-graduação em Educação.

O capítulo I do estudo *Formação de Profissionais da educação: balanço crítico de teses e dissertações (2003-2007)* retoma a discussão sobre o conceito da formação para professores ou profissionais da educação, e sinaliza que apesar de um movimento de consolidação do termo “profissionais da educação,” a partir da LDBEN, este gerou uma ambiguidade sobre a formação docente ao trazer a possibilidade de ela ocorrer por meio dos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Isso criou uma reação do movimento de educadores e dentro das universidades, de modo

a reiterar esse espaço como aquele que pode trazer uma formação consistente para os professores por articular o tripé ensino-pesquisa-extensão.

Diante das críticas consistentes feitas aos ISEs pelo movimento de formação de professores e pelos pesquisadores vinculados às universidades, o que ocorre, por parte do Estado, através do MEC, é a ampliação das instituições que passam a ter o *status* de formadora dos profissionais da educação. Isso ocorre por meio do Decreto nº 5.224/2004, que estabelece a competência do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) para ministrar cursos de licenciatura, e por meio da Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, aos quais delega também a possibilidade de formar professores. É nesse contexto que o movimento nacional de educação reafirma a sua compreensão sobre o conceito de formação de profissionais da educação ao dizer que “[...] o professor e o pesquisador devem ser formados por meio de um Projeto Político-Pedagógico que promova, articuladamente, a formação do professor-pesquisador” (Brzezinski, 2014, p. 11). Nessa linha, a Anfope propõe que a base comum nacional de formação dos professores deve ser incorporada às matrizes curriculares de todas as licenciaturas, que teriam como um dos seus princípios a pesquisa como princípio formativo, pois, “os egressos dessas novas instituições formadoras, em decorrência da desobrigação oficializada de desenvolver investigações, demonstram, na prática, sua frágil formação de professor como pesquisador” (Brzezinski, 2014, p.11).

Cabe aqui, nesse contexto, registrar que o estudo, ao buscar referendar a mudança conceitual de formação de professores, para profissionais da educação, cita o CNE e suas deliberações com a Resolução CNE nº 3/1997, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 e o Parecer CNE/CEB nº 9/2009, e consolida a reflexão sobre o conceito ao trazer a Lei nº 12.014/2009, que altera o artigo 61 da LDBEN e define o perfil dos profissionais da educação escolar básica no Brasil.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim<sup>7</sup> (Brasil, 2009b).

---

<sup>7</sup> Há que se registrar que essa redação foi alterada pela Lei nº 13.415/2017, que ampliou, e na nossa compreensão, fragilizou ainda mais a definição sobre os profissionais da educação com a inclusão do conceito de profissionais de notório saber, bem como dos seus processos institucionalizados de sua formação.

Diante do cenário de mudanças normativas sobre a concepção dos trabalhadores da educação e da diversidade de enfoques teóricos sobre as temáticas que envolvem a discussão sobre as experiências formativas de profissionais da educação, a coordenação do estudo ressaltou que elas são decorrentes das mudanças culturais da chamada sociedade do conhecimento, e que, em face disso, “[...] torna-se cada vez mais complexo o desafio de fazer um Balanço crítico de teses e dissertações sobre formação de profissionais da educação” (Brzezinski, 2014, p. 12).

Os processos e procedimentos metodológicos utilizados no estudo foram os mesmos do estudo divulgado no volume 10, o qual se estruturou como uma pesquisa bibliográfica, calcada na análise de conteúdo realizada por meio de resumos analíticos, e organizada a partir de categorias e descritores sob a orientação do método do materialismo histórico-dialético, cujo conteúdo dos trabalhos selecionados se deu por meio de uma amostra intencional. Essa amostra foi dividida em duas partes, em que a primeira teve um recorte sobre 18, dos 83 programas recomendados pela Capes no período de 2003 a 2007, enquanto a segunda delineou o estudo sobre 17 programas de pós-graduação no período de 2008 a 2010. Nesse recorte, registrou-se programas das cinco regiões do país, diferentemente dos estudos anteriores em que não havia produções da Região Norte, dessa vez esta aparece com dois programas, um da Universidade Federal do Pará (UFPA) e outro da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Para a categorização dos conteúdos, as duas etapas utilizaram o mesmo procedimento do estudo anterior, com uma etapa individual para a seleção dos descritores de forma ampla e outra de refinamento com o tratamento em duplas. Desse modo, na primeira etapa, das 15.418 teses e dissertações produzidas pela área de Educação entre 2003 e 2007, há 1.167 que trazem em seus títulos o tema “formação de profissionais da educação”, e destas, 758 foram selecionadas num primeiro recorte, eliminando-se 184 em seguida, e definindo 574 para a amostra final com 112 teses e 462 dissertações. Na segunda etapa, período de 2008 a 2010, foram encontrados 9.886 trabalhos, com 1.947 trazendo o tema, e foram selecionados 600, dos quais foram eliminados 400, e definidos 200 para a amostra final do estudo com dez teses e 190 dissertações. As duas etapas seguiram a matriz de referência com os mesmos descritores do estudo de 1997 a 2002.

Quadro 4 - Categorização dos descritores analisados pelo estudo do Estado do Conhecimento do período de 2003 a 2010

Descritores	Período 2003-2007		Período 2008-2010		Período 2003-2010	
	Nº trabalhos produzidos	%	Nº trabalhos produzidos	%	Total de trabalhos	%
Formação inicial	92	16%	58	29%	150	19,3

Formação continuada	78	14%	25	12%	103	13,3
Identidade e profissionalização docente	128	22%	35	18%	163	21
Concepções de docência e de formação de professores	19	3%	15	7%	34	4,3
Políticas e propostas de formação de professores	76	13%	21	10%	97	12,5
Trabalho docente	170	30%	45	23%	215	28
Revisão de literatura	10	2%	2	1%	12	1,6
<b>Total da amostra</b>	<b>574</b>	<b>100%</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>	<b>774</b>	<b>100%</b>

Fonte: construído pelo autor a partir de Brzezinski (2014, p. 23).

Ao trazer a análise do conteúdo dos dados coletados, o documento optou pela aglutinação em categorias e descritores, de modo que o estudo vai apontando para algumas possíveis sínteses. A primeira delas, se vincula a primeira categoria “Concepções de docência e de formação de professores”, e mostra que esse tema, apesar de recorrente, a sua “[...] produção de cunho teórico é pouco investigada no campo da formação de profissionais da educação” (Brzezinski, 2014, p. 12). No tocante à categoria “Políticas e propostas de formação de professores”, houve uma expansão consistente se compararmos o período de 1997 a 2002, com a produção de 13 trabalhos, ao de 2003 a 2010 com 97 produções. Vale ressaltar que, em nenhum dos textos analisados, a temática da formação de professores para a sua atuação enquanto gestores das políticas educacionais aparece no currículo dos treinamentos em serviço, ou na sinalização das propostas das políticas e dos programas.

A categoria “Formação inicial” foi pesquisada em todos os estudos, sempre como uma das que concentra grande parte das produções na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Nesse estudo, ela se apresenta com 150 produções, nas duas etapas, e concentra o conjunto das pesquisas nos descritores sobre formação em curso de Pedagogia, licenciaturas em geral, escola normal, e sinaliza para a emergência do Curso Normal Superior como um novo lócus decorrente da possibilidade trazida pela LDBEN para atuarem na formação de professores. Entre os temas apresentados como emergentes no contexto da formação inicial, estão a “Pedagogia da Terra”, a “Formação do professor indígena”, “Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia”, e também mereceram destaque os trabalhos que trouxeram a formação de profissionais da educação em cursos na modalidade a distância por meio do modelo curricular veiculado pela Universidade Aberta do Brasil.

A “Formação continuada” apareceu em todos os estudos, de modo que neste, do período 2003 a 2010, traz 103 trabalhos. A formação continuada é aqui trazida como formação em serviço e apresentada como discussões, debates, reflexões sobre o cotidiano da prática dos professores nos espaços escolares mediada pelos formadores das universidades, e centrada no desenvolvimento da pesquisa colaborativa entre as instituições por meio da prática dos cursistas, que, conseqüentemente, “[...] vão se constituindo como saberes engendrados no espaço escolar” (Brzezinski, 2014, p. 29). Um segundo aspecto destacado pelo estudo é o do impulso nos processos de formação continuada, para ampliar a possibilidade da formação dos professores em nível superior, por meio de convênios firmados por Instituições de Ensino Superior (IES), através dos Centros Formadores de Professores. Tais parcerias têm o objetivo de qualificar a atuação dos professores em “[...] seu local de trabalho ou em cursos em que o projeto político-pedagógico não exija o afastamento do professor de suas atividades docentes cotidianas, enquanto realiza a sua formação contínua” (Brzezinski, 2014, p. 30). Cabe chamar a atenção que essa discussão está centrada na atuação dos professores no ambiente da escola, e como registra o estudo, ela está referenciada na Teoria da Escola Reflexiva e Qualificante, assim denominada por Alarcão (2001). Aqui se observa que a atenção da formação continuada está para atuação nas escolas e mantém invisibilizada a atuação desses profissionais na gestão das políticas educacionais, mesmo diante de um cenário que se exige cada vez mais a qualidade na efetividade das políticas públicas de educação.

Com 215 produções no período de 2003 a 2010, a categoria “Trabalho docente” confirma a sua relevância no contexto das pesquisas no campo da formação de professores, que fixa a compreensão sobre o trabalho docente como “[...] a expressão do saber pedagógico, e este, ao mesmo tempo, é fundamento e produto das atividades docentes que se desenvolvem no contexto escolar, ou fora dele, em instituições sociais, historicamente construídas” (Brzezinski, 2014, p. 32). A atuação como gestores de políticas educacionais não é concebida como parte integrante para as produções analisadas sobre o trabalho docente, o que deixa uma lacuna reflexiva e, ao mesmo tempo, aponta para uma demanda que merece ser estudada.

Destacamos aqui a categoria “Identidade e profissionalização docente”, que apareceu de forma relevante no quantitativo de produções ao longo dos três estudos, nesse último com 163 trabalhos, sendo uma das mais pesquisadas quanto à temática da formação dos profissionais da educação. Entre os descritores que mais aparecem nos estudos sobre a identidade e profissionalização docente, estão aqueles que se propõem a mostrar e analisar as representações sociais e a constituição da identidade dos professores, assim distribuídos: “história de vida e

memória”; “representações sociais (crenças, valores, imaginário, obras literárias, formação simbólica)”; “perfil e papel do professor/educador/pedagogo”; “saberes e competências”; “Questões de gênero e étnico-raciais”; “profissionalização, profissionalidade e profissionalismo docentes”. Cabe enfatizar que, dos três estudos apresentados nesse levantamento do estado da arte sobre a formação de profissionais da educação, pela primeira vez, e de forma explícita, a formação para a gestão é citada, dentro do descritor “Perfil e papel do professor/educador/pedagogo”, associados aos “saberes e competências”. No entanto, mesmo tomando como uma novidade o surgimento dessa temática, há que se ressaltar que esse registro está voltado para a gestão escolar ou implementação de políticas para formação, e não para a atuação dos professores na condição de gestores dessas políticas públicas educacionais.

Observa-se o surgimento de novas temáticas antes silenciadas em dissertações que têm por objeto a construção de novos perfis e novos papéis dos professores e de gestores escolares em cursos de formação. No descritor ‘saberes e competências’, salientam-se quatro trabalhos com temas inovadores, que abordam a formação para a gestão, de modo específico, e apenas um trabalho que aprofunda estudos a respeito da formação e da atuação do professor em espaços não escolares (Brzezinski, 2014, p. 36).

No contexto desta pesquisa, o aparecimento da temática da formação para a gestão, nesta categoria “Identidade e profissionalização docente” e no descritor “Perfil e papel do professor/educador/pedagogo: Saberes e competências”, é um indicativo que aponta para a invisibilidade histórica da atuação dos professores como gestores de políticas educacionais, papel já assumido na prática profissional por eles. Assim, apontamos como necessário realizar pesquisas para o viés da profissionalização desses atores sociais, haja vista que, se os professores são os responsáveis pela efetivação das políticas educacionais, é fundamental que as políticas de formação, inicial e continuada, tragam esse viés de forma consistente e qualificada, e que novas ancoragens metodológicas como as da pesquisa-ação, as da pesquisa participante e as da pesquisa (auto)biográfica contribuam para dar visibilidade a esses sujeitos.

O conjunto das pesquisas, no formato de estado do conhecimento, realizado a partir do apoio do INEP, e que culminou na Série Estado do Conhecimento, reafirmamos, considerado pioneiro no Brasil, influenciou diversos outros estudos e pesquisas (Maia; Hobold, 2014; Raimundo; Fagundes, 2018; Rosa *et al.*, 2020; Shigunov Neto; Yaegashi; Glatz, 2024). Estes, diferentemente da Série Estado do Conhecimento, tomam os periódicos vinculados à Capes e os textos publicados pela ANPEd como dispositivos para a construção de pesquisas no formato estado da arte. Entre as pesquisas citadas, a que mais se aproxima dos estudos do INEP é a desenvolvida por Raimundo e Fagundes (2018).

Ao construir uma síntese das pesquisas citadas, podemos sinalizar que a desenvolvida por Maia e Hobold (2014) construiu um estado da arte sobre as pesquisas de formação e do trabalho docente a partir das produções trazidas pelo Grupo de Trabalho da Psicologia da Educação (GT-20), da ANPED, no período de 2000 a 2011, citando como referências os estudos realizados por André (2002, 2006), e registrando que “[...] no âmbito da formação de professores o componente afetivo, implícito na dimensão relacional entre professor e aluno, tem sido objeto de interesse das pesquisas do GT da Psicologia da Educação” (Maia; Hobold, 2014, p. 3). Rosa e demais autores (2020) se propuseram a fazer um estado da arte sobre a formação inicial de professores por meio de uma pesquisa bibliográfica a partir de artigos publicados em periódicos Qualis/Capes com estratos A1 e A2. Seu levantamento identificou os seguintes temas centrais: estratégias pedagógicas, tecnologia de informação e comunicação, estágio supervisionado, identidade profissional, articulação teoria e prática e saberes docentes. Já a pesquisa realizada por Shigunov Neto, Yaegashi e Glatz (2024) traz um mapeamento de artigos vinculados às Reuniões anuais da ANPED, que tratam da temática da formação de professores, e aponta para dez temáticas prioritárias nos artigos submetidos: processos de formação; formação continuada de professores; formação de professores nas licenciaturas; formação de professores na educação matemática; Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e formação de professores; formação de professores e diversidade; formação inicial de professores; políticas públicas de formação de professores; identidade docente e formação de professores nos cursos de pedagogia.

Influenciados pelas pesquisas apresentadas pelo INEP, por meio da Série Estado do Conhecimento, Raimundo e Fagundes (2018) produziram um estudo quantitativo sobre a formação de professores no Brasil, no período de 2001 a 2016, a partir do Portal de Periódicos da Capes/MEC, e delimitaram o estudo “elegendo artigos de uma temática mais específica dentro da área da Educação, apresentando a investigação sobre a formação de professores ou formação docente, aqui abordadas como sinônimas” (Raimundo; Fagundes, 2018, p. 894).

A pesquisa de Raimundo e Fagundes (2018) traz como diferencial, diante das pesquisas pioneiras citadas acima, a ampliação das subcategorias registradas. Desse modo, são apresentadas as categorias indicadas pelos estudos pioneiros – “Concepções de docência e de formação de professores”, “Políticas e propostas de formação de professores”, “Formação inicial”, “Formação continuada”, “Trabalho docente”, “Identidade e profissionalização docente”, “Revisão de literatura” –, e pelas subcategorias identificadas neles: fundamentos epistemológicos, filosóficos, sociológicos, antropológicos, históricos, psicológicos, didática,

políticas de formação – educação a distância, Educação de Jovens e Adultos (EJA), curriculares, educação inclusiva, valorização da docência e profissionalização –, história institucional, estágio supervisionado, avaliação, experiência, pesquisa, prática pedagógica, educação especial, trabalho docente, tecnologias, identidade, representações sociais, saberes, competências, inclusão, gênero e gestão. Diante das categorias e subcategorias apresentadas nos estudos pioneiros, os autores apontaram que existem temáticas que não foram encontradas nelas, sendo apontadas como achados da pesquisa, as subcategorias “educação do campo, estética, história de vida, multiculturalismo, reflexão, subjetividade, autonomia, discurso, ética, filosofia da diferença, interculturalidade e paradigmas” (Raimundo; Fagundes, 2018, p. 899).

A pesquisa foi realizada a partir do Portal de Periódicos da Capes/MEC e resultou num total de 1.674 artigos, tomando como recorte temporal o período de 15 anos (2001 a 2016). As consultas ao portal foram realizadas de forma *on-line*, utilizando filtros permitidos pela biblioteca eletrônica. Para tanto, foram utilizados como descritores os verbetes “formação docente ou formação de professores”, que deveriam estar presentes nos títulos dos artigos, e a coleta foi realizada por ano, de modo a reduzir ou evitar equívocos. Refinando os filtros, se buscou apenas pesquisas brasileiras, no idioma português, e no formato de publicações do tipo artigo. Segundo os autores, ao se aplicar “[...] os demais critérios de seleção apontados na metodologia deste estudo, foram separados 537 artigos; logo, do resultado geral da pesquisa, apenas 32,07% atenderam aos critérios de seleção” (Raimundo; Fagundes, 2018, p. 905).

Os textos selecionados a partir dos descritores e que tratam da formação de professores ou formação docente, que é o tema principal dos artigos, apontam para uma divisão dos artigos considerando a formação inicial e a formação continuada, de maneira que, a primeira aparece em 86% das pesquisas, enquanto 14% se dedicam à formação continuada do professor.

Para traçar o perfil dos temas abordados pelas pesquisas, Raimundo e Fagundes (2018) apresentam em uma tabela os principais assuntos encontrados, informando que, como critério de exclusão, foram retirados os assuntos com menos de três publicações, de modo a dar ênfase aos que apareciam com maior quantidade de publicações.

Tabela 1 - Principais assuntos pesquisados entre 2001 e 2016

Assunto	Quantidade	Assunto	Quantidade
Estética	3	Teoria e prática	6
Experiência	3	Interdisciplinaridade	6
Gestão	3	Educação especial	6

Inovação	3	Identidade	6
Memória	3	História de vida	7
Profissionalização	4	Multiculturalismo	7
Qualidade	4	Psicologia	7
Modelo	4	Pesquisa	8
Saberes docentes	4	Currículo	8
Reflexão	4	Estágio	12
Representações sociais	4	Inclusão	12
Competências	4	Avaliação	13
Didática	4	História	18
Educação do Campo	4	Educação a distância	21
Filosofia	4	Tecnologias	25
Gênero e sexualidade	5	Políticas	42
Prática pedagógica	5	Outros	167

Fonte: Raimundo e Fagundes (2018, p. 909).

Fato é que, assim como os estudos pioneiros, a formação e a atuação dos professores como gestores de políticas educacionais não aparecem como assunto ou tema de interesse nas produções em formato de estado da arte, nas pesquisas realizadas nos últimos 30 anos, o que reforça o caráter pioneiro desta tese no tocante ao tema e no enfrentamento do seu silenciamento.

### 3.2 ENTRE PRIORIDADES E SILENCIAMENTOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NA BAHIA

Situamos aqui os recortes temáticos da pesquisa sobre formação de professores vinculadas aos programas de pós-graduação em Educação das quatro universidades que formam o Sistema de Ensino Superior do estado da Bahia. Para a efetivação dessa ação, utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando o descritor “formação de professores”, e, num segundo movimento, com o mesmo descritor, buscamos informações nos repositórios de dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação das Universidades Estaduais Baianas (UEBAS).

O primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de concentração em educação instituído pelas UEBAS foi o da UNEB. O PPGEduc, aprovado pela Resolução nº

214, de 24 de julho de 1998, do Conselho Superior de Pesquisa e Pós-Graduação (Consepe), instituiu, inicialmente a modalidade *latu-sensu*, e, em seguida, o mestrado acadêmico (2001) e o doutorado (2009). O PPGEduc possui quatro linhas de pesquisa, e uma delas, a Linha 2 – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador –, dedicada à formação de professores. Juntas, as quatro linhas de pesquisa já desenvolveram 600 produções, com 442 dissertações e 178 teses até o ano de 2023.

Ao promover a busca com os refinamentos da Grande Área Conhecimento – Ciências Humanas, Área Conhecimento – Educação, Área Avaliação – Educação, Área Concentração – Educação, UNEB, foram encontradas 109 dissertações e teses produzidas no PPGEduc sobre formação de professores. A partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, constatou-se que 31 delas não traziam especificamente o descritor “formação de professores”. Assim, apenas 78 trabalhos, ou seja, 12,5%, do total das produções do programa, foram consideradas para a caracterização da produção acadêmica da UNEB sobre formação de professores.

Ao tomar de empréstimo a categorização desenvolvida por Brzezinski (2014), e utilizar a sua matriz de referência com o descritor “formação de professores” para caracterizar a produção acadêmica junto ao PPGEduc, o que se apresenta é um cenário que destaca a maioria dos trabalhos dedicados à “formação continuada” (25) e à identidade e “profissionalização docente” (21), com destaque ainda para a “formação inicial” (14) e o “trabalho docente” (10) com uma presença menor para as produções sobre “políticas e propostas de formação de professores” (4), “concepções de docência e de formação de professores” (3) e a “revisão de literatura” (1).

No âmbito das UEBAS, o segundo Programa de Pós-Graduação em Educação instituído foi o da UEFS, na modalidade mestrado acadêmico, criado em 2010, a partir da Resolução Consepe/Uefs nº 129/2010. Ele tem como área de concentração Educação, Sociedade e Culturas e possui três linhas de pesquisa, com a Linha 2 – Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas – dedicada à formação de professores. Registramos que o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEFS possui um núcleo voltado às pesquisas sobre a formação de professores, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Professor (Nufop), que atua a partir dos projetos: “Ações de formação docente e o uso das tecnologias”; e “Concepções e características da gestão escolar nos municípios de Território do Portal do Sertão”.

Com início das atividades em 2011, o mestrado em Educação da UEFS produziu 127 dissertações até o ano de 2023. Ao explorar essa produção com a ferramenta Catálogo de Teses e Dissertações, com o descritor “formação de professores”, foram encontradas 24 dissertações.

Ao promover a leitura dos títulos, palavras-chave e resumo das produções, identificamos que três delas, não faziam referência à formação de professores, em que duas tratavam da gestão escolar, e a outra sobre as diretrizes curriculares e sua relação com os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP). Assim, ao manter a categorização desenvolvida por Brzezinski (2014) e ao utilizar o descritor “formação de professores”, foram encontrados trabalhos dedicados à “formação inicial” (8), seguida da “formação continuada” (7), com a presença considerável de trabalhos sobre “identidade e profissionalização docente” (5), e um estudo sobre “políticas e propostas de formação de professores”.

Há que se destacar, para o objetivo da nossa tese, que, entre as dissertações produzidas no PPGE da UEFES, cinco delas chamaram a atenção por abordarem temas como as narrativas de professores e as suas experiências na trajetória de sua formação a partir da (auto)biografia. Das cinco dissertações, apenas uma, *Trajetórias de profissionalidade docente: narrativas de professores da rede pública do município de Ouriçangas – Bahia*, apareceu na busca realizada por meio do Catálogo de Teses da Capes, de modo que as outras quatro foram encontradas na consulta realizada junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UEFES.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) foi a terceira, entre as UEBAS, a instituir o seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na modalidade mestrado acadêmico, criado em 2012, por meio da Resolução Consepe/UESB nº 29/2010. Ele tem como área de concentração a Educação e possui sua proposta curricular pautada em quatro linhas de pesquisa, e duas delas, as Linhas 1 (Política Pública Educacional) e 3 (Linguagem e Processos de Subjetivação), dialogam com os interesses de estudo desta tese. A Linha de pesquisa 1, por se dedicar a estudar a educação como política pública e trazer um conjunto de pesquisas sobre gestão, inclusive dos sistemas educacionais, e tratar de pesquisas sobre as políticas de formação de professores. Já a linha 3 nos interessa por tratar dos processos de subjetivação e da formação humana, atravessados pelos aspectos históricos, sociais, culturais e discursivos da e na escolarização dos sujeitos. Vinculados a essas linhas de pesquisa estão Grupos de Pesquisa que se aproximam da temática da formação de professores e da gestão: Núcleo de Estudo, Pesquisa e Formação de Professores (Nefop); Grupo de Pesquisa Currículo e Formação Docente, Grupo Investigação sobre Narrativas, Práticas Letradas e Discurso (Grinpraed).

As primeiras defesas de dissertações no PPGED da UESB iniciaram em 2014 e, desde então, foram defendidas 344 dissertações até o ano de 2023. Utilizando o mesmo procedimento de busca já sinalizado, foram encontradas 47 dissertações. Ao verificar os títulos e resumos, 12 delas não tratam sobre a formação de professores, apesar de trazer o conceito de formação no

seu contexto, de modo que apenas 34 podem ser inseridas neste trabalho na categorização da produção acadêmica sobre a formação de professores perante os critérios adotados.

Há uma grande concentração de trabalhos no PPGED da UESB dedicados aos temas relacionados às “políticas e propostas de formação de professores” (44%), com ênfase no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o impacto dessa política sobre as redes de ensino dos municípios. Sobre os demais descritores, temos uma diluição com as “concepções de docência” e de “formação de professores” aparecendo com cinco textos, a “revisão da literatura” com quatro, “formação continuada”, “identidade e profissionalização docente” e “trabalho docente” com três textos, e a “formação inicial” com um.

A última das UEBAS a implementar o Programa de Pós-Graduação em Educação foi a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) com o Mestrado Profissional em Educação (PPGE), criado no ano de 2012. Ele se coloca como um programa que visa promover a formação continuada de docentes da Educação Básica da Bahia, e se propõe a desenvolver pesquisas que busquem qualificar a prática docente perante os processos de aprendizagem e possibilitem a construção de saberes que levem “a intervenção político-pedagógica dos profissionais da educação nos cenários local, regional e nacional”. O PPGE direciona seu foco para a formação de profissionais da educação a fim de qualificar a prática docente e a gestão educacional. Ele está constituído a partir de duas linhas de pesquisa com a concentração na área de formação de professores vinculada à Linha 1 – Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

O ano de 2015 marca o início das defesas públicas dos trabalhos do PPGE da UESC e, desde então, foram defendidas 110 produções até o ano de 2023. Utilizando o descritor “formação de professores”, especificando a UESC, foram encontradas 22 produções sobre a formação de professores. Destas, 13 produções são sobre formação de professores na formação continuada, o que corresponde a 59,5% dos trabalhos, destacando as Práticas Pedagógicas como o subtema que se destaca com 8 das 13 produções. O “trabalho docente” é o descritor que aparece em seguida com quatro produções, seguido pelas “concepções de docência” e de “formação de professores” com duas, e a “formação inicial”, a “identidade e profissionalização docente” e as “políticas e propostas de formação de professores” com um texto cada.

Ao caracterizar a produção das pesquisas desenvolvidas pelas UEBAS sobre a formação de professores, podemos referenciar que os seus programas de pós-graduação em Educação não contemplaram pesquisas que tragam uma perspectiva de estudar a atuação dos professores enquanto gestores de políticas educacionais no âmbito dos sistemas de ensino. As pesquisas

que existem sobre a gestão educacional apontam para o aspecto da gestão das unidades de ensino como sinônimo de gestão educacional, ou seja, não estudam a gestão das políticas públicas de educação no contexto dos sistemas de ensino.

### 3.3 SE A GESTÃO EDUCACIONAL É FEITA POR PROFESSORES, ONDE ESTÃO OS ESTUDOS SOBRE ESSA TEMÁTICA?

Para consolidar o levantamento do estado da arte sobre a formação dos professores, no intuito de buscar nele a relação com a atuação profissional deles para a gestão das políticas públicas educacionais, foram realizadas duas outras ações, para além das já apresentadas. A primeira consistiu em levantar informações junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a partir de descritores, em que se utilizou como técnica de referência a combinação de dois termos, conforme orienta a Plataforma Capes, com a utilização das aspas (“) e do sinal (+), que buscaram associar, de forma específica, as formações dos professores e a gestão das políticas educacionais. Foram então utilizados os seguintes descritores: “formação + gestão educacional”, “formação de professores + gestão educacional”, “formação de professores + gestão”, “formação docente + gestão”, “docência + gestão”, “gestão educacional + formação de professores”, “profissionais da educação + gestão”.

Ao fazer a busca de informações e utilizar a técnica de frase específica com uso da expressão entre aspas (‘) e colocar os descritores “formação de professores para gestão educacional”, “formação docente para gestão educacional”, “políticas públicas de formação docente para gestão educacional”, “políticas públicas de formação de professores para gestão educacional”, “políticas públicas de formação de profissionais da educação para gestão educacional”, o resultado foi: “nenhum registro encontrado, para o termo buscado”.

Construída a partir dos descritores acima, que associam formação de professores e gestão educacional, a Tabela 1 tomou como recorte temporal para início, o ano de 2002, com a formalização da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, por meio dos cursos de licenciatura com a graduação plena. Há de se destacar que não foram encontrados registros de produções sobre a temática nos anos de 2005, 2008, 2011, 2012, 2016.

Tabela 2 - Dissertações e teses produzidas no período de 2004 a 2022 que associam formação de profissionais da educação e gestão educacional

Ano/Defesa	Dissertação	Tese	Total/Ano
2004		1	1
2006	1		1
2007	1		1
2009	2		2
2010	2		3
2013	1		1
2014		1	1
2015	6		6
2017	4		4
2018	3		3
2019	2	2	4
2020	1		1
2021	1		1
2022	1		1
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>4</b>	<b>29</b>

Fonte: elaborada pelo autor a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Ao promover uma verificação mais específica sobre os títulos, resumos e palavras-chave dos 29 trabalhos encontrados com os descritores que associam formação de professores e gestão educacional, identificamos que apenas 14 faziam referência ou à formação de professores ou à gestão, e que não se tratava de gestão de políticas educacionais, mas de unidades de ensino. Fica patente a compreensão de que a gestão das unidades de ensino refere-se à gestão educacional ou de políticas educacionais. Dos 14 trabalhos, seis falam dos diretores escolares, cinco tratam da formação inicial do pedagogo, sua profissionalidade e identidade, e dois dos cinco estudos refletem sobre as DCN para a formação do pedagogo. Por fim, uma das pesquisas, desenvolvida em 2013, intitulada *Articulação entre docência e gestão educacional na formação do pedagogo a partir das DCN/2006*, faz referência à articulação entre a docência e a gestão, contudo, aborda o pedagogo, mas não traz a reflexão para os professores licenciados.

Quadro 5 - Produções que fazem referência à formação de professores ou à gestão

Descritores:	Produção
1 – “formação + gestão educacional”	PALMEN, Sueli Helena de Camargo. <b>O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas</b> . 09/12/2014 350 f. Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Biblioteca depositária: Biblioteca Central – Unicamp.

2 – “formação de professores + gestão educacional”	SANTOS, Jane Darley Alves dos. <b>Cinco aspectos relevantes das políticas públicas de formação de professores: considerações dos gestores educacionais de Goiânia.</b> 01/10/2010 89 f. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Biblioteca depositária: Biblioteca Central – Universidade Federal de Goiás.
3 – “formação de professores + gestão”	GUIMARAES, Valeria Moreira de Freitas. <b>Políticas educacionais: representações sociais de diretores da educação básica da rede pública no município de Jataí/GO.</b> 03/07/2017 109 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí. Biblioteca depositária: Biblioteca Central – Universidade Federal de Goiás.
	PEREIRA, Ana Cristina Rodrigues. <b>O processo de gestão dos cursos de pedagogia a distância no Distrito Federal.</b> 30/08/2017 189 f. Mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília. Biblioteca depositária: Sistema de Bibliotecas.
	FREITAS, Alberto Lopes dos Santos. <b>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: repercussões em escolas públicas do RECIFE – PE.</b> 31/08/2017 199 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Biblioteca depositária: Biblioteca Central.
4 – “formação docente + gestão”	VARGAS, Moema Crisóstomo Guimarães. <b>Significações e sentidos produzidos sobre o lugar da direção no processo de formação docente na escola.</b> 01/02/2006 107 f. Mestrado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. Biblioteca depositária: Taquaral/Unimep; INEP.
	SILVA, Marilene Negrini da. <b>Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente.</b> 16/04/2015 279 f. Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Biblioteca depositária: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
	GOMES, Aline Dias Lima. <b>“O diretor é gente como todo mundo”: reflexões sobre a produção de subjetividades do sujeito gestor no município Mesquita.</b> 17/08/2021 105 f. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Centro de Educação e Humanidades.
5 – “docência + gestão”	LUBAO, Zelia Dias. <b>Articulação entre docência e gestão educacional na formação do pedagogo a partir das DCN/2006.</b> 09/07/2013 167 f. Mestrado em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Biblioteca depositária: Biblioteca Setorial Centro I.
	SANTOS, Edlauva Oliveira dos. <b>A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de pedagogia.</b> 01/08/2009 141 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Biblioteca depositária: Biblioteca Setorial da UFAM.
	CAMPOS, Helene Cibele do Nascimento. <b>A identidade profissional do pedagogo no curso de Pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais: aproximações e distanciamentos.</b> 01/04/2009 122 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém.

	Biblioteca depositária: Biblioteca Prof. <sup>a</sup> Elcy Rodrigues Lacerda. VIEIRA, Suzane da Rocha. <b>Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor?</b> 01/06/2007 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU
6 – “gestão educacional + formação de professores”	SOUZA, Márcia Helena de Moraes. <b>O Plano de Ações Articuladas (PAR): das redes municipais de ensino de Mato Grosso.</b> 01/05/2010 179 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação (IE) e Biblioteca Central da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).
7 – “profissionais da educação + gestão”	MAIA, Graziela Zambão Abdian. <b>As publicações da Anpae e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil.</b> 01/12/2004 200 f. Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. Biblioteca Depositária: FFC – Marília.

Fonte: elaborado pelo autor a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

O que se observa no contexto das pesquisas sobre a formação de professores e sua articulação com a gestão educacional é a inexistência de produções acadêmicas sobre o tema, e, mesmo aquelas que buscam, de alguma forma estabelecer essa relação, tratam em si da gestão escolar, e não da gestão das políticas educacionais. Diante da ausência, este estudo aponta para o início das reflexões sobre a atuação dos professores para além da docência, tomando a gestão das políticas educacionais como um espaço ocupado por professores licenciados, contudo, sem que o seu processo de escolarização lhes traga, efetivamente, uma condição de formação para essa atuação. Tal formação, para esta pesquisa, é vista como um resultado da história de vida-formação desses sujeitos, condição que poderá ser compreendida a partir da opção metodológica com a pesquisa (auto)biográfica, na vertente da história de vida e formação.

### 3.4 PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRELACE NO BRASIL

Os estudos realizados pelo INEP, que culminaram na Série Formação de Professores, registraram, de forma incipiente, as pesquisas ancoradas na abordagem (auto)biográfica e nas histórias de vida. Dessa maneira, registramos que um dos trabalhos pioneiros, que concorre para preencher a lacuna deixada pelos estudos do INEP sobre os estudos (auto)biográficos e as histórias de vida foi produzido por Bueno e demais autores (2006). As autoras, ao desenvolverem a pesquisa, com recorte temporal do período de 1985 a 2003 buscaram identificar e registrar como abordagens metodológicas da (auto)biografia e das histórias de vida estavam aparecendo nas investigações sobre a formação de professores. Assim, elas deixaram

explícito que a sua intencionalidade era “[...] caracterizar as tendências que emergiram com maior vigor, identificando aspectos lacunares e buscando apontar direções que nos parecem férteis para futuros investimentos na área”, com a centralidade do olhar nas pesquisas ancoradas na (auto)biografia e nas histórias de vida (Bueno *et al.*, 2006, p. 387).

O contexto traçado pela pesquisa pioneira demonstra que o interesse pelos estudos com abordagens autobiográficas e história de vida dos professores se acentuou na década de 1990, principalmente a partir da influência provocada pelos textos publicados em Portugal, e distribuídos no Brasil, que reuniam “[...] colaborações de autores portugueses, franceses, suíços, italianos, com teorias e investigações sobre o método autobiográfico como recurso metodológico e como fonte de pesquisa” (Bueno *et al.*, 2006, p. 391). Entre os trabalhos que mais influenciaram, estão os de Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, que contribuíram para colocar o método autobiográfico “[...] para operar como dispositivo de formação e, ao mesmo tempo, como instrumento de pesquisa” (Bueno *et al.*, 2006, p. 392).

Ao apresentar o conjunto teórico-epistêmico dos autores que influenciaram a produção no campo da pesquisa autobiográfica no Brasil, Bueno e demais autores (2006) destacam a predominância do chamado grupo de Genebra, bem como o enfoque que a pesquisa biográfica confere aos sentidos da experiência como elemento constitutivo da formação dos sujeitos. As pesquisadoras ressaltam as discussões de Christine Delory-Momberger e as reflexões sobre a sociologia crítica, que busca, a partir do sentido da experiência, estabelecer trajetórias e percursos profissionais em que os atores sociais se posicionam como sujeitos de sua própria ação. Para Gaston Pineau (1996) e as histórias de vida, a contribuição consiste em compreender a experiência como instrumento de exploração formadora no campo da formação de professores. Já Josso (1999) é referenciada ao apresentar a formação como um projeto que conduz ao autoconhecimento numa perspectiva singular e plural. As autoras reiteram que, na perspectiva de Josso, o objetivo do método autobiográfico “opera como instrumento de formação e funciona como projeto de conhecimento global do sujeito” (Bueno *et al.*, 2006, p. 393).

Os estudos ancorados na abordagem (auto)biográfica e nas histórias de vida continuam a se ampliar a partir das pesquisas com destaque para a temática da formação de professores. Um levantamento realizado por Souza, Sousa e Catani (2008), além de apresentar um mapeamento sobre o que estavam lendo os pesquisadores brasileiros sobre o campo da pesquisa (auto)biográfica e as histórias de vida, mostra como esse campo estava se reconfigurando a partir das experiências e compreensões da realidade nacional. Para tanto, tomaram como

dispositivos de análise as produções apresentadas nos dois primeiros Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), realizados nos anos de 2004 e 2006, bem como sinalizaram, como fizeram Bueno e demais autores (2006), para os autores que influenciavam os estudos desenvolvidos, na área da Educação, a partir das pesquisas autobiográficas e as histórias de vida e formação no Brasil.

A história da educação e as práticas de formação têm sido, no caso brasileiro, duas importantes vertentes nas quais se fazem presentes as histórias de vida. Nesse quadro, a leitura brasileira dos textos de A. Nóvoa, C. Josso, G. Pineau e P. Dominicé tiveram um papel significativo. O que se foi buscar nesses autores e que se evidencia, sem dúvida, nos trabalhos dos dois Congressos (CIPA) foram alguns conceitos centrais e exemplos de formas de trabalho que, longe de serem assimilados, simplesmente, constituíram ponto de partida para uma re-invenção de modalidades de pesquisa e de práticas de formação (Souza; Sousa; Catani, 2008, p. 33).

É marcante o registro que fazem as duas pesquisas ao Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) como aquele que desenvolveu as primeiras experiências “[...] com pesquisas (auto)biográficas como práticas de formação, através das aproximações das memórias e trajetórias de professoras com seus percursos e aprendizagens da docência [...]” (Souza; Sousa; Catani, 2008, p. 34). Dessa primeira iniciativa, foram, ao longo das décadas, surgindo diversos grupos de pesquisa, que passaram a organizar eventos e constituir associações de pesquisadores no campo da pesquisa autobiográfica. Essa discussão, sobre o contexto internacional da pesquisa (auto)biográfica e o surgimento de associações e eventos, foi realizada por Pineau (2006) no texto “As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial”, no qual retrata as transformações do movimento (auto)biográfico no período de 1980 a 2005, definindo-o em três estágios “[...] um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000)” (Pineau, 2006a, p. 331).

No Brasil, a realização do primeiro CIPA representa a ocupação do espaço acadêmico das pesquisas em educação no Brasil por uma guinada teórico-epistêmico e metodológica ancorada na abordagem (auto)biográfica, que se posiciona de forma epistemopolítica para criar fissuras na tradição conservadora das pesquisas em educação no país. Com isso, Sousa, Souza e Catani (2008), ao analisarem os trabalhos aprovados para os painéis dos Eixos Temáticos<sup>8</sup> do

---

<sup>8</sup> Os eixos temáticos foram assim concebidos: I – Pesquisa (Auto)biográfica: fundamentos e metodologia; II – Tempo Narrativo e Memória; III – Histórias de Vida e de Trabalho de Professores; IV – Pesquisa

I CIPA, traçaram um panorama que considerou os temas abordados, os aspectos metodológicos e as trajetórias das pesquisas. Já no II CIPA, o foco esteve nos trabalhos que contemplam a pesquisa/formação de modo a manter o que propôs o comitê científico e a organização do evento, que era “[...] privilegiar aquilo que se pretende continue a ser a marca distintiva da pesquisa (auto)biográfica entre nós – sua dimensão formadora” (Sousa; Souza; Catani, 2008, p. 37).

Para reforçar a compreensão sobre a ampliação da abordagem (auto)biográfica nas pesquisas em educação no Brasil, trazemos as reflexões de Passeggi e Souza (2016) ao caracterizarem o movimento (auto)biográfico no Brasil a partir das edições do CIPA realizadas entre 2004 e 2016. Os autores ressaltam a dificuldade em apreender o movimento em sua totalidade e sinalizam para o desafio “[...] de mapear seus principais enfoques e possibilidades de explorar o seu interesse para o aprimoramento da pesquisa qualitativa em Educação” (Passeggi; Souza, 2016, p. 7), ao tempo que afirmam que as pesquisas por meio das histórias de vida e das narrativas autobiográficas têm se destacado sobre a formação de professores<sup>9</sup>. Assim, mostram que as histórias de vida em formação e o movimento (auto)biográfico indicam para uma outra “modelização paradigmática da pesquisa-formação” a partir, sobretudo, do que sugere Gaston Pineau (2005), ao afirmar que é

[...] preciso conceber de outra maneira as perguntas que legitimam um campo científico (*Quem pesquisa o quê? Como? Por que?*), relacionadas a aspectos práticos, ideológicos, metodológicos e, essencialmente, *epistemopolítico* e, por assim dizer, *pós-colonial* (Passeggi; Souza, 2016, p. 14).

Que, para nós, deve ser decolonizadora.

Contra essas correntes positivistas e colonizadoras, os estudos com as histórias de vida em formação e as narrativas autobiográficas, ao priorizar o humano situam-se numa perspectiva *epistemopolítica*, como afirmam Pineau e Le Grand (2012). As narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de

---

(Auto)biográfica: representações, construção identitária; V – Histórias de Vida, Narrativas, Conhecimento de Si, Representações da Docência; VI – Relação Pesquisador(a)/Pesquisado(a) na Pesquisa (Auto)biográfica (Sousa; Souza; Catani, 2008, p. 35).

<sup>9</sup> Sobre outros estudos sobre a formação de professores, Passeggi e Souza (2016, p. 12) citam: “Destacamos os estudos de Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006), por retraçarem as características do período de 1985 a 2003. Remetemos ainda o leitor, aos trabalhos de Souza (2006 b), Souza, Sousa e Catani (2008); o de Stephanou (2008), relativos ao período de 1996- 2006; o de Souza, Passeggi, Delory-Momberger, Suárez (2010), centrado nas redes de cooperação, e mais recentemente o de Souza (2014) e de Mignot e Souza (2015)”.

reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções (Passeggi; Souza, 2016, p. 11).

Ao trazer as reflexões sobre o movimento (auto)biográfico no Brasil, Passeggi e Souza (2016) demonstram a consistência que ele vai ganhando ao se constituir em rede e ressaltam o papel do CIPA como um espaço fundamental para reflexões epistemológicas e teórico-metodológicas, capaz de revelar avanços das pesquisas ancoradas na abordagem (auto)biográfica no Brasil e em outros países. Assim, a realização do I CIPA possibilitou “[...] reunir pesquisadores de diversos países num fórum de discussão internacional e lançar simultaneamente livros com textos representativos, apresentados e discutidos no Congresso” (Passeggi; Souza, 2016, p. 17). Já o II CIPA “marca um avanço importante para o movimento (auto)biográfico, chamando para participar do processo de organização do evento os Grupos de pesquisa que desenvolviam estudos com fontes (auto)biográficas no Brasil”. O terceiro marcou pela criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que passa a ser a promotora do evento desde então. Além da criação da BIOgraph, o III CIPA lançou duas coleções, uma no Brasil Pesquisa (Auto)biográfica & Educação, pela Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EDUFRN), e outra, (Auto)biographie & Education, pela Téraèdre, na França. Esses lançamentos marcam “o apoio institucional de associações científicas, ANPEd, SBHE, ASIHVIF, ANNIVIF, AFIRSE e a inscrição de pesquisadores da América Latina e Europa atraídos pelo Congresso” (Passeggi; Souza, 2016, p. 18).

Dando sequência as edições do evento, um dos destaques do IV CIPA foi o lançamento da série Clássicos das Histórias de Vida, pela EDUFRN, com a presença de António Nóvoa. O V CIPA, por sua vez, consolida a “[...] formação, como espaço-tempo narrativo” como “[...] um dos lugares de destaque das pesquisas”, ocupando a “[...] maior centralidade” nas pesquisas e no evento, principalmente com a implicação “[...] dos grupos de pesquisas voltados para o campo da formação inicial e profissional de professores” (Passeggi; Souza, 2016, p. 18). O VI CIPA se revelou “[...] como um reconhecimento da força da Associação como entidade promotora de avanços no fortalecimento do movimento (auto)biográfico no país”. Numa perspectiva teórico-epistêmica, o VI CIPA buscou promover “[...] sistematizações sobre o lugar instituído pelos estudos e perspectivas (auto)biográficas e pelo espaço de produção subjetiva e intelectual dos domínios da vida e de suas manifestações como ato de biografização” (Passeggi; Souza, 2016, p. 18). O VII CIPA, realizado no ano de 2016, foi o último abordado por Passeggi e Souza. Ele se destaca, segundo os autores, devido a quatro marcos relativos aos avanços do movimento (auto)biográfico: o primeiro foi o deslocamento da sede do congresso para o interior do país – Cuiabá (MT) –, visando “[...] uma maior participação de associados de regiões mais

afastadas do eixo Sudeste, Sul e Nordeste”; o segundo foi o lançamento do primeiro número da Revista da BIOgraph – a *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB)* – na condição de periódico científico especializado na área de conhecimento com fontes (auto)biográficas; o terceiro foi a divulgação do portal da BIOgraph e do seu Sistema de Gerenciamento Acadêmico-Financeiro; e o quarto, por sua vez, foi pela constituição de um consenso sobre os eixos temáticos do CIPA. Os três últimos eventos do CIPA (VII, IX e X) ainda não foram analisados por uma produção acadêmica específica, contudo, é possível encontrar registros da sua realização e resultados por meio das páginas eletrônicas da sua organização.

A realização do CIPA passou a ocupar um espaço de “insubordinação epistemológica” (Abrahão; Souza; Cunha, 2024) ao se colocar como lugar de confluência e fortalecimento para a divulgação das pesquisas com as histórias e a abordagem (auto)biográfica, com destaque para as pesquisas em educação e formação, que decorrem “[...] da criação e consolidação de grupos/redes colaborativas de pesquisa” (Meireles, 2015, p. 287) no Brasil e na América Latina. Assim, no movimento de criação do CIPA, ocorre a mobilização de pesquisadores de diversos países da América Latina para articular uma rede que tem seus estudos ancorados em narrativas de experiências no âmbito da educação, de modo que “não se pode mais ignorar o volume da pesquisa (auto)biográfica brasileira – e também latino-americana – no que chamamos de movimento (auto)biográfico, que representa, sem nenhum exagero, o próprio espaço vital do movimento” (Abrahão; Souza; Cunha, 2024, p. 20).

Para demonstrar o processo de consolidação dos estudos ancorados na abordagem (auto)biográfica e nas histórias de vida em formação no Brasil, trazemos um consistente levantamento realizado por Ramos, Oliveira e Santos (2017) sobre as publicações no Portal de Periódicos da Capes. Ele teve como objetivo mapear a produção do conhecimento sobre o campo da pesquisa (auto)biográfica, analisar as questões teóricas e metodológicas no entorno dessa área e relacioná-las a outros estudos do segmento. Ao optar por utilizar o portal da Capes, os autores sinalizaram que é possível identificar os textos a partir de um conjunto de critérios – data de publicação, tipo de material, coleção, tópico, idioma, assunto, autor(es), título do periódico, data inicial e final de publicação –, que foram coletados tomando como referência

oito descritores<sup>10</sup> que dizem “[...] respeito aos diferentes tratamentos que os autores dão a este campo de pesquisa” (Ramos; Oliveira; Santos, 2017, p. 453).

Foram encontradas 184 produções no portal da Capes, incluindo livros, teses e dissertação, das quais 110 eram artigos, que, ao passarem pelo preenchimento das fichas de catalogação, foram reduzidos para 79. Destes, foram selecionados aqueles vinculados à área de Educação, delimitando o recorte da discussão para 37 textos. Merece destaque o descritor “narrativa(s) autobiográfica”, presente em 11 artigos, o que representa aproximadamente 29,8% da amostra analisada.

Além da apresentação dos resultados a partir dos descritores estabelecidos, Ramos, Oliveira e Santos (2017) também trouxeram alguns outros recortes. Ao tratarem do período de publicação dos artigos, eles apontaram que o primeiro foi publicado em 2005 e o último em 2015, até aquele momento de produção do texto (2017). Segundo os autores, não há uma relação de estabilidade ou crescimento vertical na publicação dos artigos, mas sim, ciclos de oscilação, apontando para um crescimento no período de 2008 a 2011, e uma queda entre 2012 e 2013, com um retorno de crescimento em 2014, e mais uma queda em 2015. Ao trazer a publicação dos artigos por periódicos, foram sinalizados 23, dos quais 14 do Brasil, e os demais distribuídos por Portugal, Espanha, Chile, Colômbia, Venezuela e México. Sobre esse recorte, os pesquisadores apontam que “houve um predomínio de países da América do Sul”, porém, foram também encontramos trabalhos na América Central e Europa, de modo que os dados “[...] somente endossam a quantidade de universidades e países que vêm discutindo e produzindo no campo da pesquisa (auto)biográfica” (Ramos; Oliveira; Santos, 2017, p. 458). Isso reforça a compreensão que trouxeram Passeggi e Souza (2016) sobre o fortalecimento do movimento (auto)biográfico no Brasil em virtude da sua atuação em rede.

É importante destacar que, no levantamento realizado por Ramos, Oliveira e Santos (2017), referente às temáticas dos artigos analisados, o tema que apresentou maior concentração de produções foi “Pesquisa (auto)biográfica, profissionalização e formação de professor”, com 13 artigos, o que corresponde a 35,2% da amostra total. Destaca-se, nesse conjunto, a relevância dos estudos voltados às narrativas das experiências vividas por professores em formação e sua capacidade de contribuir para o processo de profissionalização.

---

<sup>10</sup> Descritores utilizados: 1) “pesquisa (auto)biográfica”; 2) “pesquisa autobiográfica”; 3) “pesquisa biográfica”; 4) “abordagem (auto)biográfica”; 5) “abordagem autobiográfica”; 6) “abordagem biográfica”; 7) “narrativa(s) (auto)biográfica”; e (8) “narrativa(s) autobiográfica(s)”.

Diante do contexto das produções sobre a formação de professores, assim como das pesquisas sobre o campo da (auto)biografia no Brasil, é, para nós, relevante frisar que as pesquisas sobre as histórias de vida e formação têm apontado para muitas lacunas nos estudos dedicados à formação dos professores, principalmente, quando se pretende aprofundar os processos de formação a partir das experiências nos espaços institucionais de escolarização. Assim, no contexto desta pesquisa, que buscamos compreender a trajetória de vida-formação de professores, é fundamental ter a clareza do conjunto de estudos que já foram realizados sobre a formação de professores, principalmente, por estar trazendo para a reflexão não a sua atuação como docente, mas a condição de gestor de políticas educacionais.

#### 4 ENTRE BORDADOS (AUTO)BIOGRÁFICOS: AS LINHAS DO CAMINHO EPISTEMOPOLÍTICO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR GESTOR

Como declinar esse *saber biográfico*? Quais processos singulares constituem o objeto? De que noções centrais permitem dar conta? Mas também quais são as finalidades que prevemos para a pesquisa biográfica, entre *conhecimento*, *ética* e *política*? São todas essas questões – que em si mesmas não são novas – que nos cabe agora responder de forma mais direcionada com o propósito de elucidação e de aprofundamento (Delory-Momberger, 2016, p. 136, grifo do autor).

Ao tomar como referência os questionamentos trazidos por Delory-Momberger sobre o saber biográfico, na epígrafe acima, a construção deste capítulo faz a seguinte indagação: qual referencial epistemopolítico trago para fundamentar as reflexões produzidas nesta tese? Para iniciar a contemplação sobre essa questão, reitero que a abordagem (auto)biográfica é tomada como sustentáculo nesta pesquisa por ser um caminho teórico, metodológico e político, implicado com a reafirmação de compreender os sujeitos humanos como atores/autores da sua história de vida e de formação, e assim devem ser compreendidos no contexto das pesquisas científicas. Tomo esses sujeitos como criadores da sua existência e produtores dos sentidos, materiais e simbólicos, que dão forma à sua maneira de ser, narrar e compreender a vida.

Utilizo esse posicionamento epistemopolítico por ter a clareza de que a escolha de um caminho para fundamentar as reflexões e dialogar com as informações trazidas da interação com os sujeitos colaboradores não se restringe a uma opção teórica para validar os argumentos e fundamentos da tese, mas por compreender que, como aponta Foucault (1979), não existe neutralidade na produção do saber, pois, todo saber é político. Assim, esta tese expressa um posicionamento político que visa priorizar os sujeitos humanos que criam, narram e interpretam as relações constitutivas da sua existência singular plural na sociedade (Josso, 2007), por meio dos sentidos que empregam aos saberes que vão instituindo a sua subjetividade através da vida pessoal (individual) e social (coletiva), pois, como afirma Dominicé (2014, p. 81) “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda”.

A opção epistemopolítica que prioriza o sujeito humano com suas experiências formativas, constitutivas dos sentidos material e simbólico da sua existência, rompe com as tradicionais epistemologias que favorecem os aspectos estruturais e sistêmicos das instituições que conformam a sociedade, que optam em falar sobre os sujeitos, em vez de dialogar com eles e considerar a sua trajetória de vida-formação. Com isso, aponto para a consolidação de uma ruptura com a tradição moderna das ciências sociais e humanas ao devolver o humano, que

narra sua história de vida, para o centro dos estudos, o que concorre para uma ruptura com as correntes colonizadoras da produção dos saberes, como nos assinala Passeggi e Souza (2016, p. 11) ao referenciarem Pineau e Le Grand (2012), que apontam para as narrativas como uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge “contra essas correntes positivistas e colonizadoras, os estudos com as histórias de vida em formação e as narrativas autobiográficas, ao priorizar o humano situam-se numa perspectiva epistemopolítica”. Essa virada não é apenas um giro narrativo, mas, essencialmente, um giro epistemopolítico que se coloca como decolonizador e descolonizador, pois implica compreender a formação como um caminhar para si enquanto um sujeito crítico-reflexivo em transformação, que, ao assumir o lugar de ator/autor da sua vida, passa a narrar a sua existência e compreender a sua condição de sujeito que vive no/com o mundo diante de uma “[...] existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (Josso, 2007, p. 413).

Ao tomar o bordado como uma técnica que conforma a produção de imagens por meio da manipulação de três objetos – tecido, agulha, linha –, digo que, no contexto da pesquisa (auto)biográfica, o tecido é a vida singular plural dos sujeitos, constituída pelas experiências, que, ao serem perfuradas pela agulha, faz com que a narrativa crie formas e projeções espaço-temporais reflexivas capazes de levar à interpretação dos significados das experiências trazidas pelas palavras, sendo estas as linhas que, como fio condutor, constroem o desenho dos sentidos que dão aos sujeitos a possibilidade de compreender a sua trajetória de vida e formação.

Assim, inicio o delineamento do contexto da pesquisa, destacando seu alinhamento teórico e epistemológico no campo das abordagens qualitativas. Trato de traçar o desenho metodológico, evidenciando suas intenções quanto à utilização do método autobiográfico e das entrevistas narrativas como dispositivos capazes de promover uma reflexão compreensiva e interpretativa sobre a trajetória de vida e formação dos professores que atuam como gestores de políticas públicas educacionais nos municípios da Bahia. Bordo, em seguida, os fios do desenho metodológico – a pergunta, os objetivos, o método e os dispositivos –, para apresentar a diante o lócus da pesquisa, que se constituiu geograficamente em dois territórios de identidade e três municípios, com um *corpus* constituído por três sujeitos colaboradores que estou a denominar de professores gestores de políticas educacionais.

#### 4.1 OS FIOS DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA NO BORDADO EPISTEMOPOLÍTICO

Para dar forma ao desenho epistemopolítico da pesquisa (auto)biográfica que este capítulo aborda, é necessário esclarecer que ela se insere no âmbito das pesquisas qualitativas, em razão de sua vinculação ontológica com esse campo. Nessa perspectiva, assumo como elemento central do estudo a trajetória de vida-formação de professores que atuam como gestores de políticas públicas educacionais, compreendendo-a como um constructo inserido numa realidade múltipla e complexa. Como afirma Creswell (2014, p. 33) “[...] quando estudam indivíduos, os pesquisadores qualitativos conduzem esse estudo com a intenção de reportar as múltiplas realidades”, de maneira que se busca chegar o mais próximo possível dos sujeitos colaboradores da pesquisa por compreender que “evidências subjetivas são acumuladas com base nas visões dos indivíduos”, e que, a partir das “experiências subjetivas das pessoas”, é possível chegar ao saber conhecido. Nesse contexto, a aproximação se dá por meio da pesquisa (auto)biográfica, que parte das narrativas de vida-formação para acessar o conhecimento construído pela experiência. Como destaca Benjamin (1987, p. 201), “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” e, ao mesmo tempo, “[...] incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Assim, o sujeito humano torna-se “um vivente com palavra”, pois “[...] o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra” (Larrosa, 2002, p. 21).

Ouvir as narrativas, e não apenas observar a atuação social dos sujeitos colaboradores da pesquisa, nos coloca em uma posição epistemopolítica alinhada ao que propõem Pineau e Le Grande (2012). Ao referenciar o lugar das falas dos sujeitos sobre sua própria vida, reconhece-se a legitimidade científica dessas experiências, sem a necessidade de recorrer a estatutos de validade ou certificações das correntes epistêmicas da modernidade. Assim, a pesquisa (auto)biográfica afirma seu espaço legítimo na produção do conhecimento.

Reconhecer, não apenas o direito deles à expressão, mas também a validade dessa expressão, é uma opção epistemopolítica. É reconhecer que a luta pela vida desenvolve nesses atores, talvez, tanto poder e tanto *savoir-vivre* válido, ainda que à sua revelia e clandestinamente, quanto as tentativas de gestão dessas mesmas vidas por dispositivos instituídos externos. É aceitar, na sociedade, zonas de indecibilidade externa e, portanto, o surgimento de poderes e de imprevisíveis *savoir-vivre* autônomos, imprevisíveis (Pineau; Le Grande, 2012, p. 98)

Em consonância com as reflexões de Pineau e Le Grand (2012), que apontam a abordagem biográfica como uma escolha política e teórico-epistemológica nos estudos sobre a formação dos sujeitos – direcionada à compreensão da construção de si –, Souza (2015, p. 115) também se posiciona nesse sentido:

Assumir a opção política e teórico-metodológica de trabalho de formação centrada na abordagem biográfica, entendendo que esta perspectiva de trabalho está ligada ao conceito de formação como uma construção do sentido de si mesmo (Pineau, 1983), me permitiu superar, na medida do possível, a noção de formação centrada em tempos e espaços ritualizados, seja no espaço da sala de aula na faculdade ou no campo das práticas profissionais como ‘*locus*’ privilegiado e único para a formação. A construção e o conhecimento de si propiciados pela narrativa se inscrevem como um processo de formação porque remetem o sujeito a uma pluralidade sincrônica e diacrônica de sua existência, diante da análise de suas trajetórias de vida e de formação<sup>11</sup> (Souza, 2015, p. 115, tradução nossa).

Ao apontar o trançado histórico do lugar das narrativas, no âmbito teórico e epistemológico, é possível assinalar que o retorno das narrativas ao centro das pesquisas nas Ciências Sociais está associado às mudanças paradigmáticas dentro da Antropologia e da Sociologia, quando do advento das pesquisas realizadas na chamada Escola de Chicago<sup>12</sup> entre as décadas de 1920 e 1940. Essas pesquisas se destacam pela sua construção empírica “marcada pela insistência dos investigadores em produzir conhecimentos úteis para a solução de problemas sociais concretos” (Coulon, 1995, p. 8).

Georges Balandier (2014, p. 25), ao prefaciá-la, em sua edição francesa, a obra *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*, de Franco Ferrarotti, assim registra o papel da Escola de Chicago que “[...] dominou o cenário científico norte-americano durante os anos 1920 e 1930”, e produziu “uma Sociologia da pesquisa de campo, participante” que “multiplica os meios de observação social e inspira-se nos estudos antropológicos”, trazendo consigo as autobiografias como dispositivos de e da pesquisa, de modo a afirmar que “os documentos biográficos, tão completos quanto possível, constituem o tipo perfeito do material sociológico”. No contexto dos métodos e documentos biográficos trazidos pela Escola de Chicago, Connelly e Clandinin (1995, p. 14) apontam para a investigação narrativa como

---

<sup>11</sup> “Assumir la opción política y teórica-metodológica de trabajo de formación centrada en el abordaje biográfico al entender que esta perspectiva de trabajo se vincula con el concepto de formación como una construcción de sentido de sí propio (Pineau, 1983), me ha permitido superar, en la medida de lo posible, la noción de formación centrada en tiempos y espacios ritualizados, sea en el espacio de sala de aula en la facultad o en el campo de prácticas profesionales como ‘*locus*’ privilegiado y único para la formación. La construcción y el conocimiento de sí propiciados por la narrativa se inscriben como proceso de formación porque remite al sujeto a una pluralidad sincrónica y diacrónica de su existencia, frente al análisis de sus recorridos de vida y de formación”.

<sup>12</sup> Criada em 1890, a Universidade de Chicago, com o financiamento dos Rockefeller, e sob a condução de William Harper, inaugurou o que viria a ser o berço da Sociologia estadunidense. Ela se destaca no início por mudanças na distribuição dos tempos de estudo, e, por criar espaços e cátedras voltadas para a pesquisa e formação dos estudantes. Com a chegada de William I. Thomas e Robert E. Park, foram criados programas de pesquisas para estudar as comunidades de imigrantes e a pobreza, problemas que assolavam a sociedade estadunidense daquele período. Foi nesse momento que, segundo Becker (1996), Thomas, ao lado do polonês Florian Znaniecki, iniciou uma pesquisa sobre os imigrantes, que viria a ser considerado um dos primeiros grandes trabalhos de campo publicados, e que reuniu um grande número de entrevistas e histórias de vida de migrantes poloneses. Vale aqui registrar que a Escola de Chicago recebeu a influência intelectual e filosófica, segundo Coulon (1995), do pragmatismo de John Dewey e do interacionismo simbólico de Herbert Mead.

um suporte que “[...] pode estar também sociologicamente preocupada com grupos e com a formação da comunidade” (Connelly e Clandinin, 1995, p. 14, tradução nossa)<sup>13</sup>. Ao citar Goodson (1988), Connelly e Clandinin (1995, p. 14, tradução nossa) reiteram a contribuição trazida pela Escola de Chicago às pesquisas sobre as histórias de vida ao afirmar que aquele autor “[...] indicou a escola de Chicago como a mais influente nos trabalhos sobre as histórias de vida”<sup>14</sup>. Nesse contexto de reorientação da Sociologia no início do século XX, ao fazer um recorte para os temas urbanos que afligiam a cidade de Chicago, as pesquisas realizadas naquela instituição inovaram no tocante aos métodos, técnicas e fontes, criando uma corrente qualitativa na Sociologia, como apontam Souza e Meireles (2018, p. 288).

A pesquisa com as histórias de vida nasce das experiências empreendidas pelos pesquisadores da Escola de Chicago (COULON, 1995), ao tomarem, naquele momento histórico, anos 20 e 30 do século passado, como objeto de estudo histórias individuais e coletivas de migrantes e também fontes não usuais (cartas, diários, fotografias, autobiografias) mediante movimentos de implicação e distanciamento entre pesquisadores e colaboradores, implicando em compreensões simbólicas, valores e costumes diante das interações sociais vividas pelos sujeitos e suas relações com questões políticas e estruturantes da sociedade capitalista.

Após um período que se estendeu de meados da década de 1940 até meados da década de 1960, em que a abordagem biográfica foi colocada à margem das pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais, vivenciou-se o que Pineau e Le Grande (2012, p. 70) denominaram de “eclipse”, caracterizado por um “[...] fortalecimento da tendência a quantificar os fatos sociais”. Segundo os autores, “[...] a abordagem biográfica parece fadada a terminar na ‘lixreira da história dos métodos’”. Contudo, a abordagem biográfica, a história de vida e a investigação narrativa passam por uma retomada no âmbito das pesquisas nas áreas das Ciências Sociais e Humanas com o ressurgimento de estudos ancorados na influência da Escola de Chicago e na sua sociologia empírica, assim como com uma mudança de rota na historiografia com a Escola dos Annales em sua terceira geração a partir da micro-história, da história das mentalidades e da história oral. Sobre esta, Peter Burke (1992b), em sua obra *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)*, ao descrever a formação da sua terceira geração, reflete sobre como a viragem antropológica, o retorno à política, e o renascimento da narrativa influenciaram a historiografia na França, e, em seguida, em várias partes do mundo a partir da década de 1960. De acordo com Burke (1992b, p. 73), “[...] o retorno à história política

---

<sup>13</sup> “[...] puede estar También sociologicamente preocupada por grupos y por lá formación de la comunidad”.

<sup>14</sup> “indicó a la escuela de Chicago como la más influyente em los trabajos sobre las historias de vida”.

está vinculado à reação contra o determinismo, que, como vimos também inspirou a viragem antropológica”. Para ele, “[...] a preocupação com a liberdade humana, juntamente com o interesse pela micro-história, fundamenta também o recente renascimento da biografia histórica, fora e dentro dos quadros dos *Annales*”. Burke (1992b, p. 73), ao ampliar as discussões sobre a corrente teórica da história das mentalidades, assim se pronuncia sobre a retomada das biografias:

O renascimento não é simplesmente um retorno ao passado. A biografia histórica é praticada por diferentes razões e assume formas diferentes. Pode ser um meio de entender a mentalidade de um grupo. Uma dessas formas é a vida de indivíduos mais ou menos comuns [...].

Na obra *A escrita da história: novas perspectivas*, Burke (1992a) amplia suas reflexões sobre os caminhos tomados pela historiografia francesa e a retomada das discussões sobre o papel das narrativas. Ao escrever o texto “A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa”, o autor retoma o diálogo sobre o “eclipse” da narrativa histórica, expressão cunhada por Ricouer em sua obra *Tempo e narrativa*, publicada em 1984 e traduzida para o Brasil em 1997, e afirma que, segundo ele “[...] toda a história escrita, incluindo a chamada história ‘estrutural’ associada a Braudel, necessariamente assume algum tipo de forma narrativa” (Burke, 1992a, p. 328).

É no contexto da retomada da narrativa histórica e da micro-história que a história oral vai ocupando espaços. Pineau e Le Grande (2012, p. 79), ao comentarem o retorno da credibilidade das pesquisas biográficas na década de 1970, sinalizam que a “[...] história oral renasce de suas cinzas [...]; trata-se de recolher as palavras de uma época finda, num contexto de mudança cultural acelerada, no qual a transmissão oral de geração em geração se faz mal ou não se faz”. Ao refletir sobre a relevância da história oral, Souza (2006a, p. 27) afirma que ela “toma as fontes orais e a pesquisa com os excluídos da história como potencializadores de uma nova forma de compreender o cotidiano e as vozes dos atores”, principalmente daqueles que tiveram as suas vozes silenciadas por uma tradição científica que prioriza os “valores dos vencedores”. Reafirma assim o autor que, numa perspectiva da história vista pelos de baixo, a história oral “[...] permite reafirmar o sentido da história de vida como método e técnica de pesquisa” (Souza, 2006b, p. 27).

A partir da perspectiva trazida por Burke (1992a), ampliada por um olhar através das contribuições trazidas por Pineau e Le Grande (2012) e Souza (2006a), esta pesquisa aponta para uma leitura de acontecimentos sociopolíticos, constituídos pelas ações de sujeitos, os

professores gestores, que materializam as políticas e os programas educacionais estabelecidos, mas que são invisibilizados, seja pela historiografia tradicional ou mesmo pelos estudos no campo da Educação, que se dedicam a estudar os aspectos estruturais e burocratizados da gestão educacional. Aqui, ressalto que esses sujeitos leem, interpretam e executam, dentro das condições contextuais em que estão inseridos, as deliberações das políticas públicas de educação que impactam a vida de grupos sociais que com elas interage. No entanto, esses sujeitos têm suas vozes silenciadas pelo processo de invisibilização que lhes é imposto, quando são tomados apenas como executores de tarefas operacionais, ou silenciados pelos narradores dos acontecimentos que dedicam mais atenção aos processos e procedimentos, do que aos atores que lhes dão o sentido de existir. Assim, num movimento epistemopolítico, marcado pela compreensão de que a “história vista de baixo” é relevante, e que os sujeitos históricos silenciados devem ter suas vozes ecoadas e ouvidas por meios das suas narrativas, em virtude da relevância da sua história de vida, é que ressalto a importância da pesquisa (auto)biográfica e da narrativa da trajetória de vida-formação dos professores gestores de políticas públicas educacionais como elemento essencial desta pesquisa.

Vale aqui reiterar que a década de 1960 e as seguintes marcaram não apenas mudanças epistemológicas e metodológicas na História e na historiografia, mas também leva a Sociologia a se reaproximar da proposta da Escola de Chicago e busca romper com a tradição científica da modernidade pautada no binômio “objetividade” e “racionalidade”, como apontam Souza e Meireles (2018, p. 289) ao afirmarem que “a Sociologia, com base na etnometodologia e sua derivação da fenomenologia, encontrou espaço mais favorável para garantir a validade epistemológica dos etnométodos”. Referendam os autores que essa retomada “[...] possibilitou reafirmar ainda a abordagem qualitativa, abrindo espaço para que a subjetividade fosse constituída como objeto de investigação” (Souza; Meireles, 2018, p. 289). Os autores ainda ressaltam que “[...] a pesquisa (auto)biográfica nasce de uma tradição fenomenológica constitutiva do social” e que essa tradição possui “um enraizamento antropológico” que se ancora “[...] na descrição densa de Geertz (1989), no interacionismo simbólico de Mead (1982), na dramaturgia social de Goffman (2011) e nas implicações teórico-epistemológicas da Escola de Chicago” (Souza; Meireles, 2018, p. 290).

Em um contexto geoepistêmico, é necessário deixar claro que a França, berço das rupturas na historiografia trazidas pela Escola dos Annales, é o lugar em que as pesquisas com o uso de fontes (auto)biográficas foram construindo, ao longo da década 1980, um conjunto de pesquisas e estudos vinculados ao campo da Educação, tomando a história de vida e formação,

como método, constituindo, assim, uma tradição francófona para as pesquisas (auto)biográficas. Como nos aponta Passeggi e Sousa (2016, p. 13), a expansão desse movimento sócio-histórico das histórias de vida em formação é “[...] tributário das contribuições dos pioneiros *das histórias de vida em formação*, que emerge, nos anos 1980, na Europa e no Canadá, no contexto da formação continuada de adultos”. Eles apontam como seus referenciais os estudos desenvolvidos por Gaston Pineau (1983, 2005), Pierre Dominicé (2000), Marie-Christine Josso (2010), no chamado espaço epistêmico da francofonia, e, no espaço da lusofonia, destacam a contribuição de António Nóvoa (1992, 1995).

Aqui, é fundamental refletir sobre a obra *As histórias de vida*, de Pineau e Le Grand (2012, p. 31), que, ao discutirem as práticas multiformes em que as histórias de vida estão inseridas, ressaltam, ao tratar das práticas disciplinares nas pesquisas nas ciências antropológicas, que na História “[...] a biografia, como método de trabalho, é uma prática recorrente”; que na Etnografia e nas histórias de vida social é tomada por iluminar “[...] a dimensão sociosimbólica aberta pelo relato de vida”, ou, como ressaltam os autores “[...] trata-se de compreender o sentido que os atores sociais dão a seus atos, aos acontecimentos que lhes dizem respeito” (Pineau; Le Grand, 2012, p. 33); na Sociologia, a história de vida “[...] ora entra para a tipologia das entrevistas aprofundadas de caráter biográfico e se torna uma metodologia entre outras, ou, numa outra dimensão, “[...] representa um desejo de renovação epistemológica” (Pineau; Le Grand, 2012, p. 34); na Psicologia/Psicanálise, é ressaltado que a Psicologia “[...] não é uma disciplina que utilize diretamente a história de vida como eixo de pesquisa, ainda que, na prática, ela seja uma passagem por assim dizer obrigatória”, diferentemente da Psicanálise na qual “[...] a questão da autobiografia foi cada vez mais trabalhada” (Pineau; Le Grand, 2012, p. 35); na Literatura e na Linguística, a discussão esteve focada na discussão sobre o “[...] problema da narração, sobretudo, depois dos trabalhos do filósofo Ricouer, particularmente, no centro das preocupações dos pesquisadores que se dedicam à Literatura” (Pineau; Le Grand, 2012, p. 36). Ao tratar do campo da Educação, os autores destacam o uso das histórias de vida na formação de adultos, pois “[...] na formação de adultos – carregados de histórias – que parece ter-se desenvolvido, desde os anos 1980, o eixo de pesquisa mais específico”, por compreender que “[...] a história de vida é concebida como abordagem de pesquisa, mas também como prática de formação”, de modo que “[...] ela não visa apenas à teorização de práticas empíricas, mas igualmente à articulação dialética de dois pólos: prático e teórico” (Pineau; Le Grand, 2012, p. 37), o que levou, com as contribuições de

Dominicé e Josso, na Universidade de Genebra, à elaboração dos “[...] contornos teóricos e praxiológicos de uma biografia educativa” (Pineau; Le Grand, 2012, p. 38).

Ainda no âmbito das reflexões disciplinares, trazemos a contribuição do sociólogo italiano Franco Ferrarotti (2014a, 2014b), que, desde a década de 1950, se utiliza da “recolha sistemática de dados biográficos” para os seus estudos. Ferrarotti ao publicar, em 1983, o livro *Histoire et histoire de vie: la méthode biographique en sciences sociales*, dedicou esforços para discutir “[...] o problema da autonomia do método biográfico e seu caráter decisivo para o futuro das pesquisas nas Ciências Sociais” (Ferrarotti, 2014a, p. 59).

Ao promover uma reflexão sobre como os pesquisadores fazem uso do método biográfico, Ferrarotti (2014a, p. 65) traz uma ponderação sobre a sua trajetória ao afirmar: “[...] percebo atualmente, talvez com uma perspicácia e uma presteza que então me faltava, como é difícil adquirir uma plena consciência do alcance cultural e político, no sentido próprio e não restritivamente partidário, do trabalho de pesquisa” com o qual estava comprometido. E amplia sua reflexão para os demais pesquisadores “[...] que recorrem habitualmente ao método biográfico”, mas que ignoram “[...] suas potencialidades e utilizam as histórias de vida como um elemento qualitativo, não diretamente necessário, mas proveitoso para complementar pesquisas baseadas nos métodos de *surveys*” ou, naquelas “[...] enquetes realizadas a partir de amostras representativas de um universo estatístico conhecido (com base, naturalmente, nas estatísticas oficiais)”. Como afirma Ferrarotti (2014a, p. 65), “[...] nesses casos, a história de vida aparece como um excedente fotogênico”.

Passeggi (2019, p. 72, tradução nossa), ao apreciar a contribuição para as pesquisas (auto)biográficas trazida por Ferrarotti, afirma que, ao assumir a defesa pela autonomia do método biográfico, o autor assume “[...] uma postura epistemológica e política que privilegia as vastas massas humanas desvalidas em sua sobrevivência cotidiana, destinadas ao esquecimento<sup>15</sup>”. Essa perspectiva apresentada pela autora parece convergir com Ferrarotti (2014, p. 65), ao afirmar: “[...] excetuada a relação de interação que revoluciona a atitude tradicional da pesquisa, na medida em que ela pressupõe uma situação de igualdade substancial entre pesquisadores e grupos humanos analisados”, sendo que, para o autor, “[...] o que parece único no método biográfico é o fato de que ele permite o acesso a estratos sociais e estruturas de comportamentos que, por seu caráter de marginalidade e sua condição de exclusão social”,

---

<sup>15</sup> “[...] una postura epistemológica y política que privilegia las vastas masas humanas desvalidas en su sobrevivencia cotidiana, destinadas al olvido”.

os quais “[...] fogem irremediavelmente aos dados estabelecidos e formalmente elaborados, bem como às imagens oficiais que a sociedade oferece de si mesma” (Ferrarotti, 2014b, p. 66).

Perante o contexto apresentado, Ferrarotti (2014a) promove um enfrentamento aos ditames do positivismo na Sociologia, contrapondo o corolário da objetividade, ao ressaltar a essência relacional que constitui o material biográfico e sua “subjetividade explosiva”. Dessa forma, ao questionar como a subjetividade inerente à autobiografia poderia se tornar um conhecimento científico, ele aponta para a compreensão de que os sujeitos são constituídos a partir do conjunto das relações sociais que estabelece ao longo da sua existência, pois “nosso sistema social está por inteiro em todos os nossos atos, em todas as nossas obras, em todos os nossos sonhos, delírios, comportamentos; e a história desse sistema encontra-se por inteiro na nossa vida individual” (Ferrarotti, 2014b, p. 41). Ao comentar as proposições de Ferrarotti sobre a relação singular plural contida nas histórias de vida, Sousa (2020, p. 28, tradução nossa) afirma que “[...] nossas histórias estão inscritas em movimentos individuais e coletivos no vínculo espaço-tempo em que vivemos”<sup>16</sup>.

Ferrarotti (2014, p. 71), no entanto, alerta que “[...] o indivíduo não é um epifenômeno do social”, haja vista que, “[...] em relação às estruturas de uma sociedade, ele se coloca como polo ativo e se impõe como práxis sintética”, de maneira que “[...] ao invés de refletir o social, o indivíduo se apropria dele, torna-se seu mediador, filtra-o e o retraduz, projetando-o noutra dimensão: em última análise, a da sua subjetividade”. Esta, a subjetividade, se constitui como o instrumento que permite superar “a ilusão da objetividade” e busca “[...] devolver a narrativa biográfica à plenitude da sua natureza relacional e da sua intencionalidade comunicativa”, pois, “[...] cada ato individual é uma totalização de um sistema individual” e a “narração de um ato ou de uma vida é por sua vez um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social” (Ferrarotti, 2014b, p. 73).

Para refletir sobre os processos de interação social e a pesquisa (auto)biográfica por meio das narrativas, trazemos a contribuição de Daniel Bertaux (2010), considerado um dos pioneiros das pesquisas com relatos de vida na França. No campo das Ciências Sociais, ele traz relevante contribuição com um posicionamento epistêmico para a área das abordagens sobre as histórias de vida, a partir de suas ponderações sobre as narrativas de vida e a perspectiva etnossociológica. Para Bertaux (2010, p. 19), “[...] toda narrativa de vida contém numerosos

---

<sup>16</sup> “[...] nuestras historias están inscritas en movimientos individuales y colectivos en el vínculo espacio-tiempo que vivimos”.

indícios sobre as relações e processos sociais que se procura identificar e compreender”. É nessa perspectiva que ele assinala o imbricamento entre a pesquisa etnográfica e as problemáticas sociológicas como referências para os seus estudos. Concebe ele que etnólogos e sociólogos não podem restringir as suas descrições do campo particular, pois é importante fazer a transição do particular para o geral. Dessa forma, ao refletir sobre o conceito da sua perspectiva etnossociológica, faz uma ponderação sobre a dimensão histórica que constitui os fenômenos sociais e afirma que “[...] isso pode ser um convite aos sociólogos para adotarem uma perspectiva etno-histórico-sociológica” (Bertaux, 2010, p. 23).

Assim como Ferrarotti, Bertaux (2010) trouxe para as suas reflexões a questão da subjetividade, ou como ele chamava, mediações subjetivas, presentes nas narrativas de vida. O autor foi assertivo ao dizer que “[...] entre as experiências vividas por um sujeito e a narrativa dessas experiências se interpõe, necessariamente, um grande número de mediações”, de modo que “[...] certamente, existem mediações subjetivas e culturais entre a experiência vivida ‘bruta’ e a sua narrativa”, pois, “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e “não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p. 21).

O movimento entre as realidades ou acontecimentos vividos pelos sujeitos e as suas narrativas, mediadas pela subjetividade forjada pelos elementos culturais, trazem consigo a “[...] mediação das *significações* que o sujeito lhes atribui retrospectivamente, através da *totalização* mais ou menos reflexiva que fez de suas experiências” (Bertaux, 2010, p. 51). Essas proposições concorrem para trazer para as pesquisas (auto)biográficas a fundamentação teórico-epistêmica que fortalecem o papel das experiências como elementos constitutivos das narrativas de vida, refletindo estas a construção das significações subjetivas pelos sujeitos, a partir dos testemunhos sobre fatos e fenômenos sociais constituídos pelas vivências, pois, como diz Bertaux (2010, p. 60), ao citar Schutz (1987), “[...] toda experiência de vida comporta uma dimensão social”. Nesse contexto, cabe assinalar que, como aponta Breton (2020, p. 1140), diante dos fenômenos sociais “[...] em vez de explicar, tenho que interpretar para compreender, pois, a forma como os fenômenos são vividos e compreendidos pelo sujeito não é regida por princípios determinados, mas por processos de interpretação”. Assim, ao tomar as experiências como elemento constitutivo da formação dos sujeitos, corroboramos com o que nos apontam

Souza, Serrano y Ramos (2014, p. 684, tradução nossa) ao afirmarem que “[...] O biográfico se tornou-se a epítome das ciências sociais modernas e do conhecimento educacional em geral”<sup>17</sup>.

A aproximação da pesquisa (auto)biográfica com a educação tem, para esta tese, o marco referencial da publicação *O método (auto)biográfico e a formação*, coletânea de textos organizada por António Nóvoa e Mathias Finger, publicada em 1988. Ela é, para nós, um posicionamento epistemopolítico que referencia uma mudança no olhar e na compreensão sobre a formação dos adultos a partir da viragem possibilitada pela abordagem (auto)biográfica nas pesquisas em educação. É uma obra que provoca uma intensa discussão e ressignificação sobre o conceito de formação, tomando os adultos como sujeitos provocadores dessas reflexões, e o caráter permanente de sua condição de mudança aponta para a necessária investigação dos processos de formação deles de forma contínua.

Nesse sentido, Nóvoa e Finger (2014, p. 21), ao escreverem o texto introdutório da obra, já apontam para a capacidade de contribuição que o método biográfico traz para as pesquisas sobre a formação dos sujeitos adultos, assinalando que “[...] respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos processos que o compõe”. A partir dessa percepção, eles apontam para a possibilidade que tem o método biográfico de contribuir para que cada sujeito em formação reflita e compreenda como se dá a escolha do que lhe é formativo, além de mostrar que esse método se propõe a romper com a opção das correntes teóricas que buscam falar sobre os sujeitos da formação, pois a abordagem biográfica se predispõe a dialogar com os sujeitos, possibilitando que eles, ao olharem para si como sujeitos atores/autores da sua trajetória de vida e formação, compreendam os processos que os levam a dar sentido à sua existência individual e coletiva na sociedade.

Valorizando os processos de formação e assumindo a totalidade da história de vida de uma pessoa, o método biográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo. Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores. O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador (Nóvoa; Finger, 2014, p. 22).

---

<sup>17</sup> “[...] lo biográfico se ha convertido en el epítome de las ciencias sociales modernas y del saber educativo en general”.

Os textos trazidos pela publicação de Nóvoa e Finger (2014) são fundamentais para refletir o papel do método biográfico nas investigações sobre a formação de adultos, que é parte essencial desta tese, e aqui destacamos as contribuições trazidas pelos textos de Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé e Gaston Pineau, que nos põe a refletir sobre o caráter contínuo e autoformativo das atividades com adultos, como possibilidade de gerar a autonomização educativa desses sujeitos. Como nos aponta Josso (2014, p. 29), “[...] um dos objetivos da formação contínua deve ser o alargamento das capacidades de autonomização e, portanto, de iniciativa e de criatividade”. Assim, ao indicar para um caminho pedagógico voltado para compreender o sentido do “aprender a aprender” mediado pela “[...] reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida”, compreende-se que “[...] o adulto se formou e continua a formar-se” (Dominicé, 2014, p. 29), o que lhes conduz ao que Pineau (2014, p. 95) descreve como autoformação:

[...] é a dinâmica reflexiva da autoformação que permite operar um ciclo vital. A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo. Essa dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de autorreferencial.

Na perspectiva da autoformação de Pineau (2014), é que me alinho com a proposição da formação contínua do sujeito adulto trazida por Marie-Christine Josso (2004, 2007, 2014) ao construir as suas reflexões sobre a formação dos sujeitos, no caminhar para si, a partir da narração de suas histórias de vida. Aqui, aproximo-me da compreensão trazida pela autora de que “[...] um dos objetivos da formação contínua deve ser o alargamento das capacidades de autonomização e, portanto, de iniciativa e de criatividade” (Josso, 2014, p. 59). Contudo, ressalta a autora que, no contexto cultural das sociedades contemporâneas, os adultos-alunos não possuem ainda uma “autonomia espontânea” para a aprendizagem, o que, na sua perspectiva, devem ser possibilitadas por meio dos processos/projetos de formação, assumindo estes a condição de atuar como “os meios de favorecer um processo de autonomização” pela “aprendizagem da flexibilidade” (Josso, 2014, p. 60), de modo que a aprendizagem experiencial se coloca como “[...] um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos” (Josso, 2004, p. 41). Estes vão definir a identidade singular plural dos sujeitos, haja vista que “[...] não se pode perder de vista nesta identidade para si que não há individualidade sem ancoragens coletivas (família, pertenças e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um tem uma história!)” (Josso, 2007, p. 431).

No movimento de aproximação com o campo da pesquisa (auto)biográfica para estudar a formação de professores, sujeitos adultos, foi necessário realizar alguns movimentos. O primeiro deles consistiu em olhar para os professores e buscar delinear a sua atuação para além da docência ao conduzir um conjunto de procedimentos que os desvincula da atividade didático-pedagógica, sua função precípua, e os desloca para a gestão das políticas educacionais, o que requerer deles saberes outros que não foram contemplados na sua formação acadêmica. Nesse cenário, ao destacar a formação dos sujeitos adultos para a dimensão das experiências de vida e formação, me aproximo da referência de formação trazida por Souza (2010, p. 161).

A formação conjuga diferentes dimensões, implica investimentos de diferentes ordens e articula-se com a noção de acompanhamento na contemporaneidade, vinculando-se a princípios teóricos da formação ao longo da vida, por considerar as ações de formação como centradas no adulto, como ator-autor de seu projeto histórico existencial.

Com isso, o segundo movimento parte do lugar da escuta das narrativas dos sujeitos, os professores gestores, sobre a sua trajetória de vida e formação, de modo a ouvir o que eles tinham a contar de si, num movimento (auto)biográfico, ao se colocar no centro do discurso narrativo (Passeggi, 2010) que o insere num contexto profissional para além da docência.

#### 4.2 AS AGULHAS DO BORDADO METODOLÓGICO: PERGUNTA, OBJETIVOS, MÉTODO E DISPOSITIVOS

Ao tomar a trajetória de vida-formação dos sujeitos adultos, nos contextos do processo de formação escolarização e nos espaços não institucionalizados, como fenômenos sociais relacionais de formação pela experiência, sinalizo para a opção metodológica de buscar compreender a trajetória de vida-formação dos sujeitos adultos que atuaram como professores gestores de políticas públicas educacionais, junto a Secretarias Municipais de Educação (SME).

Destaco, tomando como referência as reflexões de Gatti e Barreto (2012) sobre as contribuições das abordagens quantitativa e qualitativa nas pesquisas em educação, que, ao problematizar essa dicotomia, aponta para percepções que a ultrapassam, ao indicar que, para construir uma pesquisa consistente, é necessário um “[...] olhar mais amplo, que implica a conjugação de fontes variadas de informação sob uma determinada perspectiva epistêmica” (Gatti, 2012, p. 29). Ao me alinhar à construção dessas ponderações, referendo que, para dar conta do problema de pesquisa suscitado, foi necessário um conjunto de procedimentos que permitiram as aproximações com os sujeitos colaboradores, entre eles, o da entrevista narrativa.

Nessa direção, ressalto que está, para este trabalho, superada a preocupação com a validação social e acadêmica da autobiografia enquanto método ou fonte de pesquisa<sup>18</sup>, e das entrevistas narrativas como dispositivos, pois, como aponta de forma enfática Gatti (2012, p. 30), “[...] todas as formas de obtenção de informações e de dados são criadas, inventadas, consensuadas e não podem ser tomadas como a própria natureza das coisas, muito menos a totalidade da realidade”. Essa compreensão é reforçada por Bolívar (2012, p. 208, tradução nossa) ao afirmar que “[...] a investigação biográfico-narrativa, além de uma metodologia de coleta/análise de dados, constitui-se hoje numa perspectiva própria, como forma legítima de construir conhecimento na investigação educativa e social”<sup>19</sup>.

Compreendo, a partir da opção teórica e metodológica assumida, que a pesquisa qualitativa e a abordagem autobiográfica, ao responderem a questões específicas no ambiente das ciências sociais, “[...] trabalha[m] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Deslandes, 1994, p. 21), elementos fundantes das subjetividades e individualidades costuradas nas temporalidades e espaços constitutivos da história de vida dos sujeitos atores/autores de suas narrativas. Assim, sendo o campo da pesquisa em educação um território que, para ter sentido, deve ser observado e compreendido essencialmente pelas pesquisas qualitativas referenciamos que “[...] é constitutivo ao pesquisador compreender as traduções e os entendimentos dos participantes sobre as práticas vividas, da forma como estas se apresentam” (Bomfim, 2019, p. 155).

É necessário trazer para a reflexão o contexto que me levou a bordar o desenho metodológico desta pesquisa, haja vista, ressalto, que estou implicado com o objeto de estudo desta investigação, considerando a minha vinculação ao Proam, ação desenvolvida pela SEC-BA. Contudo, registro que o meu desligamento e o decurso temporal dele e o início dessa investigação concorrem para assegurar o exercício de distanciamento necessário à pesquisa, assim como, a implicação com o tema e os sujeitos envolvidos. No Proam, atuei como professor formador das ações que implementaram as políticas públicas de educação PNAIC e Proam/PME, entre os anos de 2015 e 2017. Foi nesse ambiente de interação direta com os professores e professoras, que atuavam em funções de gestão nas SME, que as inquietações

---

<sup>18</sup> Sobre o tema, ler: Bueno e demais autores (2006); Souza, Sousa e Catani (2008); Souza e Mignot (2015); Passeggi e Souza (2017); Ramos, Oliveira e Santos (2017).

<sup>19</sup> “[...] La investigación biográfico-narrativa, además de una metodología de recogida/análisis de datos, se ha constituido hoy en una *perspectiva propia*, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social”.

sobre os processos de formação deles surgiram. Durante essas atividades, transbordaram sobre o meu olhar o contexto da implementação, da efetivação e da avaliação das políticas públicas educacionais nos municípios da Bahia, provocando-me inquietações voltadas para compreender como os professores, que atuavam na condição de gestores daquelas políticas, estavam concebendo a tomada de consciência sobre seu processo de formação. As inquietações vinham com as seguintes indagações: quem são esses sujeitos que fazem a gestão das políticas públicas educacionais, pensadas para serem executadas em âmbito nacional por meio da estrutura dos municípios? Como esses sujeitos se inserem ou são inseridos nesse processo de gestão? Como se constituíram esses sujeitos para atuar na gestão daquelas políticas? Como eles compreendem os processos de formação para atuar como sujeitos da gestão das políticas?

As questões que apresento acima me remeteram para refletir sobre o contexto da Nova Gestão Pública (NGP)<sup>20</sup>, e do gerencialismo<sup>21</sup>, aporte teórico importado e assimilado pelo Estado brasileiro (Paes de Paula, 2005), e que se consolidou aqui por trazer o racionalismo e a produtividade como os fundamentos essenciais para conduzir as discussões, a elaboração e a implementação das políticas públicas, entre elas as de educação (Parente, 2018). Para além de um aporte teórico, a partir da década de 1990, o gerencialismo se insere, materialmente, como forma de influência e controle dos organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) –, no âmbito dos governos nacionais, a partir da deliberação

---

<sup>20</sup> Sobre a Nova Gestão Pública, no contexto brasileiro, Oliveira (2015, p. 630) ponderou que: “proclamada como a Nova Gestão Pública, a reforma do Estado implantada durante os anos 1990 teve como modelo a reforma realizada na Grã-Bretanha”, e amplia sua reflexão a partir de Bresser Pereira (1999, p. 32). ao trazer que “[...] o *Managerialism* definido como um conjunto de ideias e crenças que toma como valores máximos a própria gerência, o objetivo de aumento constante da produtividade e a orientação ao consumidor”. A transposição do modelo para a realidade brasileira como administração pública gerencial foi defendida como uma mudança de estratégia na gerência, posta em prática por uma estrutura administrativa reformada. Os argumentos defendidos por Bresser-Pereira (1999, p. 33), ministro da Reforma do Estado à época, foram assim expostos: “[...] a ideia geral é descentralizar, delegar autoridade. Mas é preciso ser específico, definir claramente os setores que o Estado opera, as competências e as modalidades de administração mais adequadas a cada setor [...]”.

<sup>21</sup> Apresentamos aqui dois conceitos complementares, na minha interpretação, do gerencialismo. O primeiro trazido por Newman e Clarke (2012, p. 359) da seguinte forma: “O gerencialismo é uma *ideologia* que legitimava direitos ao poder, especialmente ao *direito de gerir*, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais”. O segundo, apresentado por Parente (2018): Chanlat (2002, p. 2), professor da Universidade de Paris IX, define gerencialismo como um “sistema de descrição, explicação e interpretação do mundo a partir das categorias da gestão privada”.

e constituição de documentos orientadores e financiamento de projetos (Machado, 2007; Oliveira, 2015; Saraiva, 2020; Shiroma, 2002).

Esse movimento de influência se intensificou nos anos 1990 com a publicação de documentos orientadores e relatórios técnicos, como uma de suas estratégias, baseadas em dados estatísticos para justificar e nortear as tomadas de decisões no que dizia respeito à uma política educacional nos países mais pobres. Em nosso continente a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura Unesco) por meio de sua representação regional a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) tratou de disseminar as novas agendas para a educação a partir da publicação do documento intitulado: *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad*, em 1992 [...]

[...] Essa estratégia teve continuidade com o documento publicado pelo Banco Mundial em 1996 *'Prioridades y Estrategias para la Educación'*, que trata da educação nos países periféricos. As mudanças na política educacional faziam-se necessárias para a garantia do desenvolvimento econômico e da empregabilidade na sociedade do conhecimento e da informação. Os avanços tecnológicos e as relações globais de trabalho determinariam os rumos da política educacional (Saraiva, 2020, p. 5).

Aqui, há que se registrar que a NGP e o gerencialismo tiveram iniciada sua implementação no Brasil na década de 1990, marcadamente na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), assumidamente uma gestão neoliberal, e mantida, em meio às suas contradições, nos governos democráticos populares de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016)<sup>22</sup>.

Os documentos orientadores<sup>23</sup> impõem uma diretriz operacional centrada na gestão por resultados para os governos nacionais. Esses documentos, na perspectiva operacional da gestão

---

<sup>22</sup> Registramos aqui que no ano de 2016 foi orquestrado e deflagrado um golpe jurídico-político por parte do parlamento brasileiro contra a então presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, que concorreu para a assunção do seu vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018). Esse golpe fragilizou os processos de implementação das políticas públicas de educação no Brasil, ao promover a sua fragilização como medidas de restrição fiscal, assim como promovendo a descontinuidade de muitas das políticas já implementadas, entre elas, o PNAIC. O golpe contra a presidenta Dilma e o frágil governo Temer possibilitou a ascensão do grupo político da extrema direita ao poder, ação conduzida pelo então presidente eleito Jair Messias Bolsonaro (2019-2023), que fragilizou amplamente a estrutura do Estado brasileiro ao suprimir órgãos, como ministérios, secretarias e conselhos de controle social, assim como ao descontinuar políticas estruturantes, em meio à maior catástrofe social e sanitária dos últimos 100 anos, que foi a pandemia da covid-19. A retomada do governo pelo Partido dos Trabalhadores (PT) só foi possível com uma articulação que envolveu partidos dos mais diversos matizes ideológicos, o que, na nossa compreensão, fragilizou a atual gestão federal, principalmente por retirar do poder Executivo parcela significativa de deliberação do orçamento público, elemento fundamental para a instituição de políticas públicas, como consequência das articulações do parlamento ao longo do governo da extrema direita, que instituiu o orçamento secreto e as emendas pix.

<sup>23</sup> A adoção destas políticas gerencialistas é observada com frequência nos documentos que norteiam as diretrizes da gestão pública em diversos países. Em 2005, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizou um Fórum de Alto Nível, com o objetivo de discutir estratégias de fortalecimento econômico para os países que fazem parte da instituição, bem como o planejamento de ações de ajuda aos países em desenvolvimento. O documento estabelece metas baseadas na eficácia e na gestão centrada nos resultados. Um

pública no Brasil, se materializam por meio das políticas de planos decenais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>24</sup>, e de programas delineados através das especificidades apontadas pelas metas dos planos, como o PNAIC, ao qual os sujeitos colaboradores desta pesquisa estiveram vinculados. Ao refletir sobre a relação entre as políticas de planos e sua efetivação, Saviani (2007, p. 1239) nos aponta que, ao confrontar as estruturas do PNE com a do PDE, pode-se afirmar que o segundo não constitui propriamente um plano, “ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE”. É necessário aqui registrar que Oliveira (2015, p. 627), ao refletir sobre os governos democráticos populares no Brasil, ressalta que eles promoveram relevantes ações que impactaram a educação no Brasil, no entanto, consigna a autora que:

[...] essas mudanças não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos.

No tocante aos professores e às políticas de formação para eles, são estas apontadas como ações estratégicas nos documentos orientadores internacionais<sup>25</sup>. No Brasil, a perspectiva gerencialista impactou diretamente as discussões sobre a profissionalização<sup>26</sup>, assim como passou a influenciar a definição do perfil dos seus processos de formação institucional por meio de documentos normativos e orientadores instituídos, a partir do ano de 2001, como as DCN para a formação de professores. Ao sinalizar para a relevância do avanço dos estudos comparados, Oliveira (2020, p. 87) faz referência à movimentação e à circulação da

---

dos itens do relatório discute formas de “Gerir os recursos e melhorar a tomada de decisões centradas nos resultados” (Paris, 2005, p. 10).

<sup>24</sup> Ressaltamos que o PDE é resultado da mobilização de movimento empresarial chamado “Compromisso Todos pela Educação”. Sobre essa questão, Vieira Filho e Gonçalves (2023, p. 2), ponderam: “É sabido que políticas públicas educacionais possuem como influenciadores os chamados reformadores empresariais. Tal grupo tem contribuído ao desenvolvimento chamados de políticas gerencialistas, ao estabelecimento de competências e ao fortalecimento de uma cultura da performatividade que vêm minimizando o papel do Estado frente às políticas públicas educacionais e que têm colaborado para que os processos de responsabilização docente se fortaleçam” (Ostermann; Rezende, 2021).

<sup>25</sup> Ver os documentos: Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Unesco (1996); e OECD (2007), *Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, ver: <https://doi.org/10.1787/9789264065529-pt>. Achieving world-class education in Brazil: the next agenda. Brasil: The World Bank (2011).

<sup>26</sup> Sobre a profissionalização docente no contexto do Gerencialismo, ver: Oliveira (2007, 2010), Shiroma (2018), Figueiredo (2018).

padronização das políticas em âmbito mundial, recorrendo para isso “[...] à expressão ‘políticas itinerantes’, usada por Lindblad e Popkewitz (2004) para designar conceitos que circulam em reformas educacionais e propostas curriculares, em nível internacional, como resultado dos processos de globalização”.

Ao refletir sobre a influência das agências internacionais nas políticas públicas para formação de professores, Shiroma (2018, p. 89) é assertiva ao afirmar que “as estratégias dessas agências para influenciar os rumos da economia e da educação nos países chegam ao nível do detalhamento das políticas para os docentes”. Esse nível de influência, segundo Figueiredo (2018), ao discorrer sobre o binômio “professor-qualidade”, em meio à construção de um discurso em torno do gerencialismo docente, que marca a elaboração das políticas públicas de formação de professores, reflete a lógica do mercado em torno da educação. Traz assim a autora que:

A lógica do mercado na educação é significada como mecanismo de controle externo sobre o ensino, sobre a profissão, sobre a formação, sobre a educação; como racionalidade técnica, instrumental, que ressalta a dimensão técnica do professor; como uma lógica que despolitiza a educação pela significação da neutralidade dos mecanismos de mercado, que realça a relação entre educação e produção; como uma lógica que conforma/ constrange/ padroniza os sujeitos, a escola, a educação. O gerencialismo docente assume também diferentes sentidos como o de professor técnico e de executor de prescrições externas, controlado por regulações, despolitizado e subjetivado por mecanismos de padronização e controle (Figueiredo, 2018, p. 67).

Diante do conjunto de normas e de documentos de gestão que fundamentam as políticas de formação de professores no Brasil, as DCN<sup>27</sup> – Resolução CNE/CP nº 2/2002, Resolução CNE/CP nº 2/2015, Resolução CNE/CP nº 2/2019, Resolução CNE/CP nº 4/2024 – ganham destaque por serem o documento de referência para definir os caminhos da formação inicial em nível superior e da formação continuada de professores nas IES. Há que se deixar registrado que as resoluções são o dispositivo legal regulamentador, que expressa as convicções expressas nos pareceres que as acompanha. Estes últimos trazem as argumentações e fundamentações que buscam legitimar a opção pela deliberação das ações que irão decorrer das resoluções. Além das resoluções e pareceres, para compreender como o gerencialismo influencia a discussão sobre a formação de professores, Vieira Filho e Gonçalves (2023) apontam para a necessidade de acompanhar os documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que é subsidiado por estudos produzidos por diversas fundações, em que, segundo os

---

<sup>27</sup> Sobre as DCN, ver: Dourado (2015); Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021); Osterman e Resende (2021).

autores, é possível perceber que a proposta “[...] para formação continuada de professores, de acordo com as orientações do CONSED, é fortemente influenciada pelas políticas estadunidenses, as quais direcionam as políticas e ações referentes aos processos de formação continuada no Brasil” (Vieira Filho; Gonçalves, 2023, p. 18).

Inicialmente, minhas reflexões a respeito da atuação dos professores na gestão de políticas educacionais estavam direcionadas sobretudo para elementos institucionais e procedimentais, especialmente no que tange à relação desses profissionais com os órgãos estatais aos quais estavam vinculados. Contudo, ao me aproximar de pesquisas que adotam as abordagens (auto)biográficas, redirecionei meu olhar e interesse para compreender o que esses professores – cujas trajetórias foram marcadas pela experiência na gestão de políticas educacionais nos municípios – teriam a narrar sobre suas vivências ao longo da história de vida e formação. Motivado por essa inquietação e pela percepção de que havia uma narrativa a ser revelada pelos professores gestores de políticas educacionais, propus-me ao objetivo de investigar como a trajetória de vida-formação desses sujeitos foi atravessada pelos processos de formação continuada implementados pelo Ministério da Educação, aos quais os municípios aderiram. Para esta pesquisa, tal investigação se vincula às ações do PNAIC e do Proam/CME, enquanto políticas públicas de natureza indutiva<sup>28</sup>.

Ao abordar políticas públicas de abrangência nacional, que visam alcançar todos os municípios brasileiros, chamou-me a atenção uma lacuna nos processos e espaços de formação de professores: a insuficiente compreensão sobre como essas políticas educacionais são concebidas e implementadas no Brasil, especialmente as de natureza indutiva. Essas políticas, elaboradas pelo MEC enquanto órgão coordenador da política nacional de educação, exigem a adesão de estados e municípios para sua efetivação. Identifiquei, ainda, como outra lacuna, a ausência, nas pesquisas sobre formação de professores, de estudos que abordem a atuação docente enquanto gestores de políticas educacionais nos sistemas de ensino. Observa-se que as

---

<sup>28</sup> Sobre a compreensão de políticas públicas indutivas: “as políticas de indução têm origem no processo de descentralização político-administrativa brasileira, que se consolidou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, mas se resumiu na delegação de responsabilidades administrativas para as esferas subnacionais (e não na transferência da capacidade de decisão quanto ao provimento dos serviços) conduzida por políticas de indução federal, que transformaram os governos locais em principais provedores dos serviços sociais. [...] Os municípios passam a assumir o papel de provedores dos serviços sociais universais, limitados pela reduzida autonomia de decisão administrativa e financeira; portanto, a indução federal é impulsionada como necessidade de colaboração no processo de gestão de políticas minimizadoras dos problemas gerados pelas diferenças existente na prestação desse serviço público” (Cassini; Nascimento, 2018, p. 48).

produções acadêmicas, como demonstrado no terceiro capítulo, têm se dedicado prioritariamente à função principal da formação de professores, que é a docência.

Ao considerar as pesquisas no âmbito da gestão educacional, elas têm se dedicado, quando tratam da atuação dos professores na gestão, aos espaços escolares, de modo que propõem estudar a atuação dos diretores de unidades escolares, e não da gestão no âmbito dos sistemas. Essa condição implicou, para mim, uma mudança na dimensão da compreensão da atuação do professor gestor, que, ao atuar numa unidade escolar, tem sua extensão restrita àquele espaço reduzido, o que não ocorre com aqueles que atuam na gestão das políticas, por sua dimensão ser mais ampla junto aos sistemas de ensino dos municípios e afetar várias unidades escolares. Ressalto, assim, que compreendo as pesquisas sobre a formação dos professores para a docência como uma priorização das reflexões sobre a atividade-fim da profissão, enquanto a atuação dos professores na gestão de políticas, junto aos sistemas de ensino, tem o caráter de atuação nas atividades-meio, aquelas que criam as condições necessárias e adequadas para garantir a qualidade do ensino.

Considero importante ressaltar que, ao não estabelecer uma profissão específica para a gestão de políticas públicas educacionais, o Estado brasileiro acaba por deixar em aberto uma lacuna, permitindo que cada ente federado, em função de sua autonomia normativa, defina os perfis dos profissionais responsáveis pela condução dessas políticas. Na prática, isso geralmente se dá por meio de cargos de livre nomeação, que podem ou não ser ocupados por professores ou pedagogos aprovados em concursos públicos.

É necessário ressaltar que a LDBEN, em seu artigo 64, ao tratar da formação de profissionais da educação para atuar nos cargos de gestão para a Educação Básica, delibera que ela “[...] será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”. Dessa forma, a norma especifica que os cargos de gestão na educação só deverão ser ocupados por pedagogos ou licenciados, desde que esses últimos possuam pós-graduação específica para esse fim. Vale destacar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2002 como DCN para a formação de professores, inovou ao trazer, em seu artigo 7º, que define o perfil dos egressos da formação inicial e continuada de professores, em seu inciso III, a sua preparação para “a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica” (Brasil, 2015). Esse aspecto é

referendado no artigo 8º<sup>29</sup>, que trata especificamente dos egressos dos cursos de formação inicial em nível superior, e traz em seus incisos IX e X a sua atuação na gestão. Aqui, aproveito o ensejo para registrar que carecemos de estudos que retratem o cenário dos profissionais da educação que atuam junto às SME, pois, em virtude da minha atuação juntos aos programas vinculados ao Proam, pude perceber que há um número considerável de professores licenciados atuando nos cargos de gestão, como são os três sujeitos colaboradores desta pesquisa.

Perante a necessidade de pesquisar a atuação dos professores na condição de gestores de políticas públicas educacionais junto aos sistemas e redes de ensino dos municípios, e a lacuna existe nas políticas de formação, inicial e continuada, que contemple essa função como parte da profissão e identidade docente, é que tomo a abordagem biográfica como uma dimensão constitutiva da história de vida e da profissionalização desses sujeitos, que, no espaço das suas experiências (docência/gestão) vão compondo as suas trajetórias de vida-formação. Dessa maneira, para além de uma fonte histórica, no contexto das pesquisas no campo da Educação, as (auto)biografias se colocam como um objeto de análise não só do pesquisador, mas, essencialmente, do sujeito ator e autor das narrativas de trajetória de vida e formação. Com isso, é fundamental trazer para o diálogo aspectos já refletidos por Passeggi e Sousa (2017, p. 8):

Queremos chamar a atenção, com Delory-Momberger (*op.cit.*), para uma questão fundante do espaço (auto) biográfico na pesquisa educacional. Concordamos com a autora, que esse espaço não se limitaria à multiplicidade de gêneros biográficos e autobiográficos, mas ele concerne principalmente à compreensão da natureza do discurso autobiográfico, enraizado na atitude fundamental do humano ‘que consiste em configurar narrativamente a sucessão temporal de sua experiência’. Levar a sério essa atitude singular, praticada desde a mais tenra idade, constitui um dos pontos centrais da pesquisa (auto)biográfica em Educação.

Ao abordar, no campo da Educação, a perspectiva biográfica, especialmente sob o enfoque da história de vida-formação, conforme propõe Souza (2006a, p. 24), ressalto que essa abordagem consiste em “[...] um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais” e tem como objetivo “[...] compreender uma vida, ou parte dela, como possível desvelar e/ou reconstruir processos históricos e ontrealvess vividos pelos sujeitos em diferentes

---

<sup>29</sup> Resolução CNE/CP nº 2/2015: “[...] 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: [...] IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico”.

contextos” (Souza, 2010, p. 163). Assim, o autor destaca que a pesquisa (auto)biográfica “[...] no processo de formação de formadores vincula-se à ideia de que é a pessoa que se forma e forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida, permitindo ao sujeito perceber-se como ator da sua trajetória de formação” (Souza, 2010, p. 163). Com isso, por meio dos relatos trazidos pelos sujeitos colaboradores, através do dispositivo das entrevistas narrativas, busquei compreender como as experiências dos/nos diversos contextos sociais e os processos históricos de formação escolar concorreram para marcar a relação dialética e dialógica dos professores que se distanciam temporariamente da docência e passam a atuar na condição de gestores das políticas educacionais nos sistemas de ensino nos municípios.

A pesquisa (auto)biográfica possibilitou, como passaremos a discorrer, aos professores que atuaram como gestores das políticas educacionais – PNAIC e Proam/CME –, a refletir sobre as suas trajetórias de vida e formação, de modo a compreender como elas se entrelaçaram e influenciaram no seu percurso de profissionalização para além da docência. Dessa maneira, ao revisitarem sua trajetória de atuação na gestão das políticas, puderam revolver os registros que guardam nas suas memórias, e com elas interpretar como foram traçando os pontos de suas experiências, com os outros e consigo, numa perspectiva em que os próprios sujeitos se compreendem autônomos e responsáveis pelos sentidos que dão à sua formação. Nessa análise, reiteramos que a opção pela pesquisa (auto)biográfica com a abordagem da história de vida e formação foi fundamental por nela está a presença marcante da autonomização do ator, aquele que, como aponta Souza (2006a, p. 29), “[...] decide o que deve ou não ser contado”, e autor, que constrói “[...] a narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo [*sic*]”, de modo que, mesmo “[...] que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o ‘dizível’ da sua história, subjetividade e os percursos da sua vida”.

Considerando que tanto a escolarização quanto a atuação profissional são experiências fundamentais para a formação dos professores que exercem funções de gestão, é imprescindível, nesta pesquisa, reconhecer que a reflexão sobre o próprio processo autoformador ao longo da trajetória de vida desses sujeitos foi provocado a partir da interação entre pesquisador e colaborador. Foi nessa relação dialógica que o pensar e o agir dos envolvidos contribuíram para provocar um processo de biografização. A sua construção decorreu das narrativas proporcionadas pelas entrevistas, de modo que a biografização é aqui compreendida na perspectiva de Delory-Momberger (2016, p. 139) como o “[...] conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma

própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros”. Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica “[...] estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa” (Delory-Momberger, 2012, p. 524), pois “[...] se narrar é humano, o trabalho de biografização é uma ação civilizatória” (Passeggi, 2010, p. 104).

A narrativa, neste trabalho, ganha forma por meio do bordado trançado pela memória dos sujeitos colaboradores, que, ao ultrapassar a linearidade espaço-temporal do contar histórias, revela, por meio das entrevistas narrativas, características e peculiaridades da ação compreensiva/interpretativa dos narradores, constituídas a partir das experiências. Assim como os artesãos, deixam as suas marcas indeléveis no objeto único que constrói, a narração da vida humana, como assinala Benjamin (1987, p. 221) ao afirmar: “[...] podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre narrador e sua matéria – a ‘vida humana’ – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima num produto sólido, útil e único?”

A entrevista narrativa foi, para esta pesquisa, a técnica e o dispositivo utilizado para materializar os registros das memórias narradas pelos sujeitos colaboradores, pois, “[...] através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 91). Com isso, por meio da narrativa das experiências formativas, os sujeitos colaboradores, ao narrarem a sua história de vida-formação, falaram de si com o outro e consigo mesmo, de modo que produziram uma rememoração das ações constitutivas do seu processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, uma reflexão sobre como esse entrelaçar de experiências concorreu para interpretar e compreender a constituição do seu sujeito professor gestor.

Foi por meio das entrevistas narrativas<sup>30</sup> que busquei uma aproximação para com os sujeitos colaboradores e os saberes que eles construíram ao longo de sua trajetória de vida-

---

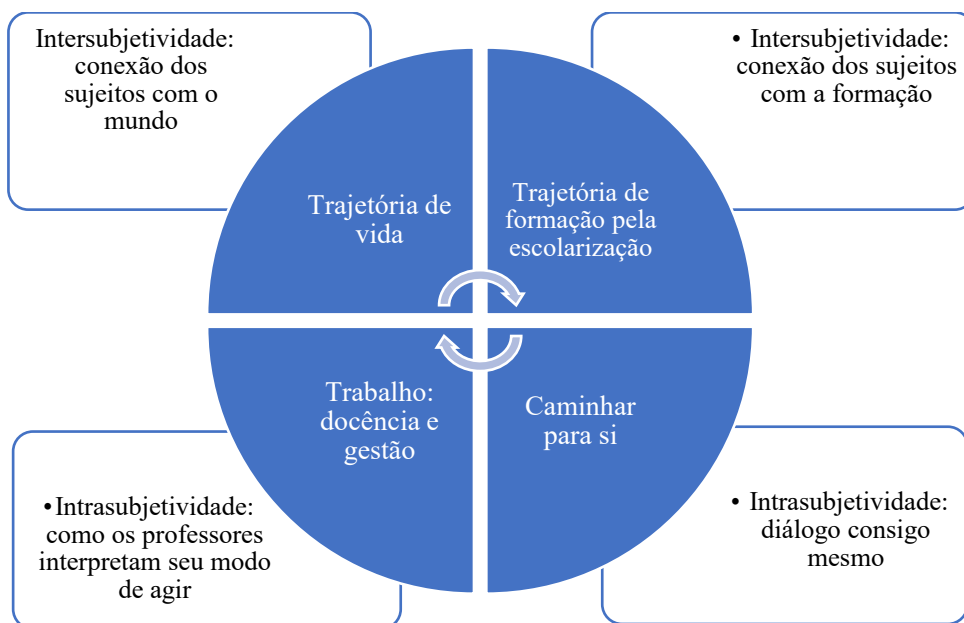
<sup>30</sup> “A *entrevista narrativa* é uma entrevista individual onde os sujeitos falam de si e de seus percursos, disponibilizando informações importantes de suas existências. Desse modo, a entrevista narrativa é reconhecida como um gênero de pesquisa sociolinguístico, sendo concebida como um dispositivo vinculado à pesquisa qualitativa, configurando-se como uma entrevista específica não estruturada, de profundidade, constituindo-se enquanto um dos *corpora* fundantes da pesquisa (auto)biográfica, conforme revelou o mapeamento realizado” (Souza; Meireles, 2018, p. 296).

formação, de modo a esquadrihar, interpretar e compreender como eles influenciaram na sua profissionalidade enquanto professores gestores de políticas educacionais nos municípios.

As entrevistas narrativas foram realizadas por meio da interação direta com os sujeitos colaboradores. Isso se deu numa perspectiva dialógica, de modo que as memórias de vida e formação pudessem ser captadas pelo pesquisador e tomadas pelos sujeitos implicados como uma forma de compreender os sentidos que produzem sobre si e sua trajetória de vida e formação, pois, “os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais revelam modos de apreensão e interpretação do vivido” (Souza; Meireles, 2018, p. 290). Assim, a expectativa é que, por meio das entrevistas narrativas, os professores gestores das políticas educacionais nos municípios, com suas singularidades e subjetividades, expressem como elas atravessaram suas vidas, e como isso se fez por meio dos processos formativos também institucionalizados. Há que se ressaltar que esta pesquisa utilizou a “[...] narrativa (auto)biográfica ou narrativa de formação”, em virtude de ela oferecer “um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização” (Souza, 2006a, p. 101).

Para dar início às interações e diálogos nas entrevistas, foram utilizadas algumas consignas, sendo estas estabelecidas em um texto que foi lido para iniciar as interações com os sujeitos. Uma das consignas apresentadas faz referência ao objetivo da pesquisa que visou compreender o que levou os professores a se afastarem da docência para assumir a gestão das políticas. Outra trouxe algumas provocações para refletir sobre os percursos de formação pela escolarização e ao longo da vida que tenha influenciado na sua decisão de assumir a função de gestor da política. Uma terceira estabeleceu a relação entre as formações para fazer a gestão das políticas, e como estas se entrelaçam com sua trajetória de vida e com a docência. Como elemento disparador de lembranças e memórias das trajetórias de vida e formação dos sujeitos, foi trazida a seguinte ponderação: não se preocupe em colocar os fatos e acontecimentos em uma ordem cronológica, faça a narração a partir das lembranças que forem surgindo, pois você é quem decide a ordem dos fatos, por ser o ator/autor protagonista e roteirista de sua história de vida-formação.

Figura 1 - Fios bordados nas entrevistas narrativas



Fonte: elaborada pelo autor.

A análise de todo o material colhido, a partir das narrativas dos sujeitos, foi cotejado tomando como referência a análise interpretativa e compreensiva de Ricoeur (1996). A partir dela, procurou-se apresentar as relações que explicitam as aproximações e distanciamentos entre o objeto e as possíveis análises das narrativas dos percursos que marcam as trajetórias de vida e formação, que se cruzam na constituição da profissionalidade dos sujeitos.

Desta forma, narrativas (auto)biográficas construídas e recolhidas em processo de pesquisa e/ou em práticas de investigação-formação, configuram-se como corpus de análise, por considerar a subjetividade das fontes, seu valor heurístico e a análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1996) implicada nas trajetórias de vida, bem como pela implicação e importância que tem a narrativa em contexto de pesquisas, a partir da fenomenologia das experiências (Souza, 2014, p. 43).

O horizonte que se pretende interpretar é o das regularidades e irregularidades que possivelmente irão emergir das narrativas, de maneira que sejam compreendidos os sentidos concebidos pelos sujeitos às suas experiências de formação, e, vinculado a eles, a compreensão do seu entrelace com suas trajetórias de vida e profissão. Souza (2014, p. 45) aponta para dois conjuntos de princípios deontológicos, da hermenêutica e da fenomenologia, passíveis de serem utilizados para realizar “[...] a análise linguística e textual das narrativas (auto)biográficas”, que “[...] pode ser construída a partir do texto em sua totalidade, como utilizada pela História Oral”, ou ainda se colocar como “[...] centrada na análise temática ou descritiva, por considerar

unidades de significação e excertos que representem ou revelem regularidades ou irregularidades narradas pelos sujeitos, seja individual ou coletivamente”.

Nesta pesquisa, a opção foi a da hermenêutica, por esta apontar para as narrativas como uma possibilidade de os sujeitos promoverem uma interpretação das histórias narradas capaz de permitir que “cada sujeito construa um ponto de vista particular sobre si e o mundo” (Souza; Meireles, 2018, p. 299). A técnica a ser utilizada foi a desenvolvida e fundamentada por Souza (2006a), ao propor a análise interpretativa das narrativas enquanto fontes a partir do que definiu como uma leitura em três tempos.

Para a análise interpretativa das fontes utilizei a ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Desta forma, a interpretação aconteceu desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, a qual se organizou a partir dos seguintes tempos: - Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus (Souza, 2006b, p. 79).

Cada uma das temporalidades possui função específica na análise das narrativas, assim, a leitura do Tempo I possibilita a “construção do perfil do grupo pesquisado”, para, em seguida, no Tempo II, “[...] avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação” (Souza, 2014, p. 44). Por fim, o Tempo III promove a análise interpretativa-compreensiva a partir das subjetividades e das intersubjetividades presentes e reveladas nas narrativas dos sujeitos diante do objetivo da pesquisa, “[...] recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas” (Souza, 2014, p. 45).

#### 4.3 O TECIDO QUE BORDA O LÓCUS DA PESQUISA E O *CORPUS* DO ESTUDO

O espaço geográfico institucional escolhido para esta pesquisa se consistiu dos territórios de identidade<sup>31</sup> e municípios em que atuei quando do meu vínculo laboral junto à SEC-BA, por meio do Proam, onde atuei no período de 2015 a 2017 como formador nas

---

<sup>31</sup> Sobre o conceito de território de identidade adotado nesta pesquisa, tomamos como referência o que foi constituído pelo artigo 1º, §1º da Lei nº 13.214/2014: “Art. 1º - [...] § 1º - Para fins desta Lei, entende-se por Território de Identidade a unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial, conforme disposto no Plano Plurianual do Estado da Bahia”.

políticas educacionais PNAIC e Proam/CME, após aprovação em processo seletivo interno. Ao atuar nesse contexto institucional, que congrega ações e projetos que envolvem os três entes federados – União (MEC), Estado Subnacional (SEC-BA) e Municípios (SME) –, foi possível transitar por municípios das diversas regiões da Bahia e conhecer as condições de seus sistemas de ensino.

Ao tomar como um dos requisitos para a definição do lócus a minha atuação nos territórios e municípios em que participei diretamente enquanto formador, escolhi os Territórios de Identidade do Sisal, Semiárido Nordeste II, Médio Sudoeste da Bahia, Sertão do São Francisco, Itaparica e Metropolitano de Salvador para reestabelecer a aproximação com os professores. A partir dessa definição, para interagir com o lócus da pesquisa, optei por retomar o diálogo com os professores que atuaram nos municípios na gestão das políticas PNAIC e Proam/CME, para que, dessa forma, ao fazer o convite para a participação deles para contribuir com a pesquisa, especificar os territórios e os municípios a serem visitados para a realização das entrevistas narrativas. Com isso, o critério inicial para a definição do lócus – território de atuação como formador – foi conformando o *corpus*, professores vinculados às secretarias municipais e aos programas. Aqui, o critério da liberdade para aceitação do convite para colaboração foi mantido, e professores de dois territórios de identidade – Itaparica e Sertão do São Francisco – aceitaram participar e contribuir com a pesquisa.

Os sujeitos colaboradores que aceitaram livremente participar da pesquisa estão em conformidade com o critério de inclusão, pois são professores vinculados ao quadro de profissionais das SME dos municípios de Paulo Afonso, Macururé (Território de Itaparica) e Juazeiro (Sertão do São Francisco), que, além de atuarem na docência, assumiram funções de gestão com a atribuição de conduzir as ações de implementação do PNAIC e Proam/CME. Ressaltamos que, *a priori*, o interesse da pesquisa era selecionar oito professores colaboradores, considerando como critérios: desejar livremente participar do estudo; estar vinculado como professor do quadro efetivo de profissionais das redes municipais; estar lecionado na rede municipal quando da mudança de função da docência para o quadro de técnicos da secretaria; ter atuado durante no mínimo dois anos como gestor das políticas estudadas; e ter participado efetivamente dos ciclos de formação organizados e realizados pelo PROAM. O critério da livre escolha em colaborar com a pesquisa foi tomado como critério de exclusão, e foi necessário reconsiderar o número de colaboradores, que foi reduzido a três, justamente por terem aceitado participar livremente. No tocante à vinculação dos colaboradores ao quadro de servidores da educação, consideramos a existência de vínculos distintos – temporários e efetivos – diante da

conjuntura dos contratos de trabalho dos profissionais que atuaram nos programas PNAIC e Proam/CME, haja vista que parte dos profissionais tinham à época de sua atuação nas políticas vínculos laborais temporários nas redes municipais, seja na docência ou em função designada na secretaria, vindo ao longo do tempo a se tornar profissionais efetivos. Foi possível manter também os critérios da atuação durante o período mínimo dois anos como gestor das políticas estudadas, com alternância entre elas, e ter participado efetivamente dos ciclos de formação organizados e realizados pelo Proam.

Os diálogos iniciais com os sujeitos colaboradores foram estabelecidos por meio dos canais de comunicação – telefone, *e-mail*, aplicativos de mensagens –, como uma forma de reaproximação e sensibilização dentro da perspectiva de alcançar oito sujeitos colaboradores. Essa expectativa foi reduzida para três colaboradores que aceitaram livremente participar das entrevistas. Após o primeiro contato de reaproximação, fiz o envio dos convites formalizados a partir de um texto referência com o descritivo da proposta de pesquisa (Apêndice A), e iniciamos os diálogos para a escuta das possibilidades de participação e contribuição com a pesquisa. É importante registrar que tentamos contato com dez professores de todos os territórios de identidade sinalizados anteriormente, contudo, apenas cinco deram retorno, e destes, quatro, por livre escolha, aceitaram colaborar, mas houve uma desistência, ficando ao final três colaboradores. O passo seguinte foi estreitar a aproximação com os professores, apresentar o projeto de pesquisa e formalizar o convite a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), após aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEB, por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 76776923.1.0000.0057 e seu parecer (Anexo I). Com o aceite, foi estabelecido um cronograma de encontros para a realização das entrevistas narrativas, que aconteceram nos municípios de atuação dos profissionais, em espaços escolhidos e definidos por eles.

Ressalto que, conforme avaliação do CEP da UNEB, no que diz respeito aos aspectos éticos, a pesquisa seguiu rigorosamente os preceitos estabelecidos para pesquisas com seres humanos, de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012b, 2018). Os participantes foram devidamente informados sobre o tema abordado, os objetivos e a justificativa da pesquisa, bem como sobre a metodologia, os procedimentos de captação e transcrição das entrevistas narrativas e o compromisso com o sigilo das informações. Dessa forma, entreguei o TCLE para leitura e assinatura em duas vias, ficando uma delas com o colaborador. Esclareci que a participação era voluntária, protegida pelo anonimato, com informações sobre os benefícios e riscos envolvidos, e que o colaborador poderia desistir em

qualquer etapa do processo. Também expliquei o formato e o instrumento utilizados para captar e transcrever as entrevistas, detalhando os procedimentos de análise e arquivamento, e informando que, após o período de cinco anos, os registros seriam eliminados conforme as recomendações técnicas e éticas.

Sobre a recomendação do anonimato dos sujeitos colaboradores, os três delegaram a mim a escolha e definição dos nomes que deveriam substituir seus nomes originais, de maneira que não pudesse identificá-los. Optei por utilizar os nomes de João Pedro para o colaborador do sexo masculino, e de Andreлина e Zélia para as duas colaboradoras do sexo feminino.

No tocante aos riscos e desconfortos, registro que a participação na pesquisa não traz quaisquer implicações de infração legal. Além disso, por se tratar de uma entrevista realizada por meio da técnica da (auto)biografia, sua condução parte da memória do sujeito colaborador e de sua narrativa dos fatos, sem quaisquer perguntas que provoquem desconfortos, de modo que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, respeitando a liberalidade da decisão dos colaboradores em continuar ou descontinuar a entrevista e os critérios da ética em pesquisa com seres humanos, conforme as Resoluções nº 196/96 e nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Quanto aos benefícios, entendo que este estudo oferece contribuições relevantes ao abordar a atuação profissional de professores que exerceram funções de gestores de políticas públicas educacionais em municípios baianos. O conhecimento construído a partir desta pesquisa pode favorecer a autoformação tanto do pesquisador quanto dos professores gestores envolvidos, além de qualificar o debate sobre as trajetórias de vida e formação, ampliando a compreensão da identidade docente para além do exercício da sala de aula.

## **5 PONTOS DE CRUZ: AS LINHAS QUE SOBREPÕEM AS POLÍTICAS E OS SUJEITOS**

Do mesmo modo, também ao se buscar o recurso às histórias de vida como fonte para a elaboração de estudos sócio-históricos dos processos educacionais, entende-se que são fontes potentes para a consideração dos processos de dotação de sentidos das experiências dos sujeitos (Sousa; Souza; Catani, 2008, p. 33).

Este capítulo reafirma e marca um dos deslocamentos teórico-metodológico que fiz ao definir que a prioridade desta tese é falar com os sujeitos, e não sobre/para eles. Dessa forma, ele é dedicado essencialmente a descrever as duas políticas a que estiveram vinculados os sujeitos colaboradores, cruzando, inicialmente, as experiências das políticas de alfabetização do Ceará e da Bahia, tomando-as como fomentadoras da política nacional de alfabetização, o PNAIC. Em meio a essa descrição, trazemos algumas reflexões sobre as opções políticas e institucionais pela condução perene, ou pela descontinuidade das políticas estaduais em virtude da instituição da política nacional, e o impacto dessas decisões para as redes de ensino dos municípios e para os professores gestores.

Num segundo momento, passamos a discorrer sobre a trajetória histórica da política de planos de educação no Brasil, retomando à década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros e avançando até o momento de prorrogação da vigência do PNE 2014-2024. Aqui, pontuamos as responsabilidades dos três entes federados para a política de planos, tomando o seu documento, com metas e estratégias como um documento de gestão capaz de conduzir a elaboração e implementação de políticas públicas prioritárias.

Na sequência, fechamos o capítulo cruzando os sujeitos às políticas. Ou seja, aqui, dialogamos sobre os perfis estabelecidos pelas políticas para incluir os gestores das políticas nos municípios que aderiram ao PNAIC e ao Proam/PME, refletindo sobre como um dos estados e municípios promoveu as adequações normativas para essa vinculação.

### **5.1 CRUZANDO AS POLÍTICAS: O PNAIC E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR GESTOR**

Ao trazer o PNAIC como uma das políticas que constitui o lócus desta pesquisa, é possível descrever e caracterizar o processo de aproximação entre a docência e a gestão que vincula os sujeitos que nela atuou. Enquanto política nacional de alfabetização, o PNAIC é influenciado pela junção de duas experiências de políticas para alfabetização de crianças elaboradas por dois estados brasileiros: o Ceará, com a institucionalização do Programa

Alfabetização na Idade Certa (PAIC); e a Bahia, com o Programa Estadual Pacto Pela Educação.

Em seu aspecto operacional, o PNAIC foi influenciado essencialmente pela experiência do PAIC, instituído no Ceará em 17 de dezembro de 2007 por meio da Lei nº 14.026. O PAIC foi criado numa dinâmica histórica que teve seu início em 2004, quando a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará instaurou e presidiu o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, em virtude da divulgação dos resultados dos indicadores educacionais do estado, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que colocavam o Ceará em situação crítica em relação ao analfabetismo de crianças. A composição do comitê trazia como parceiros o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Undime-CE, o Inep/MEC e a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), além da participação de algumas universidades sediadas no estado como a Universidade Federal Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Fortaleza (Unifor), como descreve Marques, Ribeiro e Ciasca (2008, p. 435). Segundo as autoras, os objetivos desse comitê consistiram em avaliar as condições de aprendizagem em leitura e escrita das crianças dos 48 municípios do estado que estudavam a 2ª série do Ensino Fundamental nas escolas públicas, assim como identificar como estava ocorrendo a formação dos professores que atuavam nessas turmas e, por fim, “[...] observar a prática docente e as condições de trabalho dos professores alfabetizadores em algumas escolas do Estado” (Marques; Ribeiro; Ciasca, 2008, p. 435).

A partir das ações desenvolvidas pelo referido comitê, foi produzido o *Relatório final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: educação de qualidade começando pelo começo*, no tocante à formação dos professores. Marques, Ribeiro e Ciasca (2008, p. 437), ao analisarem esse relatório, sinalizaram que “a maioria das universidades não possui estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador”, e, conseqüentemente, “a maioria dos professores não tem metodologia para alfabetizar, abusa de cópias na lousa, e usa muito mal o tempo de aula que já é bastante reduzido”.

Diante da realidade trazida pelo diagnóstico sobre a alfabetização de crianças no estado do Ceará, tomou-se a iniciativa para a criação de uma política pública, instituída por meio do PAIC, com o objetivo de “[...] apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental” (Gusmão; Ribeiro, 2011, p. 12). Esse processo de mobilização foi coordenado pela Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (Aprece) junto com a Undime-CE, contando com o apoio e a parceria

técnica e financeira do Unicef. Há que se destacar que junto a esse movimento que constituiu os resultados do relatório apresentado pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar, o estado do Ceará buscou a experiência das políticas públicas educacionais implementadas pelo município de Sobral, tendo como prefeito Cid Gomes (1997-2000), que viria a ser o governador do estado por dois mandatos (2007-2011 e 2012-2015) sucedendo Lúcio Alcantara (2003-2007). Aqui, deve-se salientar que a criação do PAIC se deu numa perspectiva federalista, por envolver o estado e seus municípios, e com uma estrutura legal e operacional que permitiu que ele se constituísse como uma política pública de Estado, sendo mantida por todos os governadores que sucederam Lúcio Alcantara<sup>32</sup>, como o já citado Cid Gomes, Camilo Santana (2016-2019 e 2020-2022), que renunciou ao mandato e foi substituído pela sua vice Izolda Cela (2022), e pelo atual governador Elmano Freitas, eleito no pleito de 2023 para o mandato de 2024-2027.

Em 17 de dezembro de 2007, por meio da Lei nº 14.026, o estado do Ceará instituiu o PAIC, o qual, em sua ementa, informa que “cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências” (Ceará, 2007, p. 1). A lei sinaliza ainda seu viés de assunção do federalismo cooperativo, num viés de política pública indutiva, ao declarar que as ações serão realizadas em parceria com os municípios do estado, por meio de apoio técnico e financeiro, dispositivo referendado no seu artigo 1º<sup>33</sup>, como nos aponta Costa e Ramos (2020, p. 21).

É datada, então, no início da primeira gestão do governo de Cid Gomes, em 2007, a estruturação do PAIC como política pública, quando o estado do Ceará, com a coordenação da SEDUC, assumiu a responsabilidade de apoiar os municípios na superação do quadro de analfabetismo que fora apontado pelo Comitê da Assembleia Legislativa. Em regime de colaboração com os municípios, tornou-se prioritária a alfabetização das crianças até os sete anos de idade.

Para efetivar a articulação entre os entes federados, estado do Ceará e municípios, para atuarem juntos, por meio de um arranjo institucional, com a assinatura de um pacto, foram

---

<sup>32</sup> Sobre a questão da institucionalização do PAIC como uma política pública de Estado, ver o texto de Sumiya e Araújo (2021), “Ideias, legado e aprendizado das políticas: a trajetória do PAIC”.

<sup>33</sup> Lei nº 14.026/2007: “Art. 1º Fica instituído o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, por meio do qual o Estado, em cumprimento ao regime de colaboração, poderá prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem”.

estabelecidos, conforme o artigo 3<sup>o</sup><sup>34</sup> da referida lei, cinco eixos prioritários: 1) Avaliação da aprendizagem; 2) Gestão educacional; 3) Alfabetização; 4) Educação infantil; e 5) Literatura infantil. Esses eixos devem ser constituídos em ações a partir dos termos de cooperação técnica e financeira como estabelece o artigo 4<sup>o</sup><sup>35</sup> da Lei estadual nº 14.026/2007.

Para viabilizar a operacionalização do arranjo institucional, a partir dos cinco eixos, Gusmão e Ribeiro (2011, p. 13) apontam que “uma das primeiras providências tomadas pela Seduc no início da gestão foi a criação da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), com pessoal e orçamento próprios para viabilizar e fortalecer o regime de colaboração”. Em seguida, apontam as autoras, que foi necessário constituir equipes municipais para atuarem no programa, e que essas seriam “lideradas por um gerente” com “uma divisão similar à assistida na Copem” e formada por “três ou mais pessoas (a depender do tamanho do município e da estrutura da Secretaria Municipal de Educação)”, que devem se dividir “na execução das ações dos eixos do Programa” (Gusmão; Ribeiro, 2011, p. 14). Em publicação datada do ano de 2012, intitulada *Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará*, a Seduc descreve como foi dado início ao processo de operacionalização do arranjo institucional entre o estado e os municípios.

Uma das primeiras providências tomadas pela Seduc no início da gestão foi a criação da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem), com pessoal e orçamento próprios para viabilizar e fortalecer o regime de colaboração, sinalizando a prioridade dada à questão. O Paic está inserido nessa Coordenadoria. Como extensão regional da Copem, foram implantados nas 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) os Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios (NRCOMs) (Ceará, 2012, p. 69).

Cabe ressaltar que o incentivo para a adesão dos municípios ao PAIC não ocorreu apenas em virtude dos dados sobre o analfabetismo, mas também por meio de estímulos financeiros através da distribuição da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) aos municípios que vincula seu repasse aos “[...] indicadores de educação, saúde e meio ambiente (com o maior peso para os indicadores relativos à alfabetização) (Decreto nº

---

<sup>34</sup> Lei nº 14.026/2007: “Art. 3º O Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, é estruturado nos seguintes eixos: I - Educação Infantil; II - Gestão Pedagógica – Alfabetização e Formação de Professores; III - Gestão da Educação Municipal; IV - Formação do Leitor; V - Avaliação Externa de Aprendizagem”.

<sup>35</sup> Lei nº 14.026/2007: “Art. 4º Para maior agilidade e eficiência das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa, fica a Secretaria da Educação autorizada a firmar acordos de cooperação técnica e financeira com os municípios cearenses, com universidades públicas e seus institutos ou fundações universitárias de pesquisa e pós-graduação e, ainda, com instituições de fomento à pesquisa”.

29.306/2008) e pela criação do Prêmio Escola Nota Dez (Lei nº 14.371/2009), que concede dinheiro às escolas com os melhores resultados de alfabetização do estado” (Gusmão; Ribeiro, 2011, p. 16).

Sobre a alteração na forma de transferência dos recursos para os municípios pelo Ceará, a Seduc reafirma que ela é “[...] um fator que teve grande relevância para o Paic ganhar força nos municípios foi a alteração da legislação que normatiza os critérios de distribuição da cota-parte dos municípios no Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)” (Ceará, 2012, p. 85). A cota-parte que o Ceará estabeleceu para a divisão foi de 25% da arrecadação com o ICMS a ser repartida com todos os municípios, tomando como referência os Índices Municipais de Qualidade da Educação, de Qualidade da Saúde e de Qualidade do Meio Ambiente, conforme estabeleceu o Decreto nº 29.306<sup>36</sup> de 5 de junho de 2008. Essa ação institucional e normativa concorre para estabelecer que uma “[...] nova regra privilegiou um modelo de gestão pública por resultados e induziu os municípios a agirem pela melhoria dos indicadores sociais” (Ceará, 2012, p. 86), característica essencial do gerencialismo que se instalou na gestão das políticas educacionais no Brasil.

No caminho dos incentivos financeiros dados pelo estado do Ceará aos seus municípios, o Prêmio Escola Nota Dez é destinado àqueles que melhorarem os indicadores da alfabetização de crianças. Ele foi instituído Lei nº 14.371/2009, segundo a Seduc, “[...] com o objetivo de fortalecer, valorizar e ampliar o trabalho que vem sendo empreendido pelos municípios e escolas em relação à alfabetização de crianças”. O prêmio é destinado “[...] às escolas públicas que obtêm melhor resultado de alfabetização expressos por meio do Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização (IDE-Alfa)” (Ceará, 2012, p. 87). Nesse cenário, as instituições

---

<sup>36</sup> Decreto nº 29.306/2008: “Art. 11. Os Índices Municipais de Qualidade da Educação, de Qualidade da Saúde e de Qualidade do Meio Ambiente devem ser calculados, anualmente, pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará - IPECE, que os fará publicar até o dia 31 de agosto de cada ano para efeitos de distribuição dos recursos referentes ao ano seguinte. Parágrafo único. Os Índices Municipais de Qualidade da Educação e de Qualidade da Saúde devem ter por base os dados relativos aos dois anos civis imediatamente anteriores.

Seção I - Da Apuração do Índice Municipal de Qualidade Educacional - IQE

Art. 12. O Índice Municipal de Qualidade de Educação - IQE é calculado de acordo com a metodologia constante do Anexo I deste Decreto.

§1º A participação que caberá a cada município no montante definido no inciso II do parágrafo único do Art.1º deste Decreto será determinada pelo quociente entre o IQE do município e o somatório dos IQE's de todos os municípios, seguindo a fórmula  $PARTICIPAÇÃO_i = \frac{IQE_i}{\sum IQE_i}$ , onde ‘i’ identifica o município.

§ 2º A Secretaria de Educação do Estado - SEDUC definirá, por ato próprio, os exames de avaliação padronizada que fornecerão as médias de Português e Matemática do 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental, as quais integrarão o cálculo do IQE.

Art. 13. Os dados necessários ao cálculo do Índice Municipal de Qualidade Educacional deverão ser disponibilizados ao IPECE, pela SEDUC, até 31 de julho de cada ano”.

vencedoras do Prêmio Escola Nota Dez para receber os recursos devem propor ações que concorram para a melhoria dos seus indicadores e, dentro da construção de parceria entre os municípios, deve auxiliar uma escola que possua baixos índices de desempenho.

As duas ações descritas, a transferência dos recursos para os municípios pelo Estado e o Prêmio Escola Nota Dez, se apresentam como materializações do parâmetro teórico e pragmático adotado pelo Ceará para a gestão pública, ou seja, ele deixa claro a adoção da Gestão por Resultados<sup>37</sup> (GPR)<sup>38</sup>. Como aponta o documento *Ceará: a prática de uma gestão por resultados*, produzido em 2006 pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece), no qual afirma que o governo do estado do Ceará, a partir do ano de 2003, adota o modelo de GPR que consiste em “[...] um modelo em que o setor público passa a adotar uma postura empreendedora, voltada para o cidadão como cliente e buscando padrões ótimos de eficiência, eficácia e efetividade, com ética e transparência” (Rosa; Holanda; Maia Júnior, 2006, p. 39), de modo que a “[...] política de GPR exige do governo um permanente aprimoramento de seus processos e a focalização nos resultados de seus programas, projetos e atividades, prestando contas sobre os mesmos [sic] à sociedade” (Rosa; Holanda; Maia Júnior, 2006, p. 39).

A GPR foi utilizada para orientar o Plano de Governo do estado do Ceará, no qual foram estabelecidos quatro eixos: Eixo 1 – Ceará Empreendedor, que visa implementar as políticas de desenvolvimento econômico; Eixo 2 – Ceará Vida Melhor, que busca a implementação de políticas de desenvolvimento social; Eixo 3 – Ceará a Serviço do Cidadão, que procura implementar políticas de fortalecimento da governança; Eixo 4 – Ceará Integração, que cobre as demais políticas econômicas, sociais e de governança no interior do estado. Aqui, há que se registrar que as políticas voltadas para a área de Educação estão, prioritariamente, alocadas no Eixo 2, Ceará Vida Melhor, refletidas por Maia (2020, p. 33) da seguinte forma:

No âmbito das ações que remodelaram a educação do Ceará, está a inserção da Gestão por Resultados (GPR). Os modelos de gestão pública do Ceará, observados especialmente a partir de 2003, vêm priorizando a GPR como fundamento para a

---

<sup>37</sup> A gestão por resultados implementada pelo estado do Ceará para conduzir o PAIC foi estudada e discutida no trabalho de mestrado intitulado *A gestão por resultados na educação cearense (2007-2010): o programa alfabetização na idade certa (PAIC)*, desenvolvido por Jefferson de Queiroz Maia, em 2013, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, da UECE.

<sup>38</sup> A origem da GPR está relacionada à introdução da Nova Gestão Pública (*New Public Management*), na década de 1980, em sintonia com a ascensão da teoria neoliberal, propondo transformações no estado e buscando uma gestão orientada para os resultados. As referências para a introdução da GPR são países como Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos da América e Canadá (Maia, 2020, p. 35).

formulação de políticas educacionais que visam à busca de resultados a serem apresentados para a sociedade como produto do trabalho da gestão pública. Ideias como eficiência e eficácia, *accountability*, metas, planejamento estratégico e avaliações externas são exemplos da presença da GPR na agenda recente da educação pública cearense.

Na direção da efetivação da GPR, o Eixo 2, Ceará Vida Melhor, traz, dentro dos resultados estratégicos esperados, o da população com educação de qualidade, que deverá ser mensurado por meio dos seguintes indicadores: nota do Saeb e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece), taxa de escolarização líquida no ensino médio, taxa de analfabetismo. A criação e a implementação do PAIC contribuem de forma significativa para o acompanhamento de dois indicadores fundamentais: a taxa de analfabetismo e, com a inclusão da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), também o desempenho nas notas do SAEB/SPAEECE.

Apontados os itinerários para a adesão dos municípios ao PAIC e destacada a referência do modelo de gestão GPR para as políticas públicas, entre elas as educacionais, do Ceará, trago para a reflexão os eixos citados anteriormente que compõem o PAIC, com um recorte para o Eixo III – Gestão da Educação Municipal, por sua relação com o tema central desta pesquisa, que é a formação de professores para a gestão de políticas educacionais nos municípios. A formação de professores é contemplada no Eixo II – Gestão Pedagógica: Alfabetização e Formação de Professores; no entanto, esse eixo tem como foco principal o professor alfabetizador, responsável pelos processos de alfabetização, e não a gestão do programa no âmbito municipal. Diante disso, ainda que o Eixo II seja relevante, é o Eixo III que merece destaque, pois trata especificamente da atuação do professor na função de gestor – lembrando que, nos municípios, o gerente do PAIC é um professor.

Há que se registrar que não houve uma padronização entre os municípios do Ceará quanto à alocação, na estrutura administrativa dos servidores públicos, dos gerentes do PAIC. O que se apresenta são dois quadros, no qual, no primeiro as municipalidades, modificando as leis que estruturam o quadro de servidores, instituem como cargo comissionado a função de gerente do PAIC<sup>39</sup>, definindo as suas atribuições e alterando o plano de cargos e salários, e,

---

<sup>39</sup> Lei nº 613/17, de 15 de fevereiro de 2017. Define a Estrutura Organizacional e o Quadro de Cargos de Provisão em Comissão do Poder Executivo Municipal de Coreaú, e dá outras providências. “Art. 23. A Administração direta compreende: 9. Secretaria de Educação - 9.3. Gerente de Coordenação do PAIC”.

num segundo quadro, há a inclusão das atribuições do gerente do PAIC a outras atribuições de funções já instituídas<sup>40</sup>.

Como forma de superar a condição de indefinições e ineficiências dos processos de gestão da educação nos municípios cearenses, o PAIC direciona o Eixo III para criar e difundir “[...] uma cultura de gestão de sistema e de gestão escolar eficazes, voltadas para a aprendizagem dos alunos” (Ceará, 2012, p. 97), de forma a constituir ações pautadas em “[...] uma cultura de ação cíclica calcada em planejamento (com base na realização de diagnóstico e definição de metas), intervenção, acompanhamento, monitoramento e avaliação, que apoie a estruturação e a implantação de uma política municipal” (Ceará, 2012, p. 97). Para dar conta dessas transformações, o PAIC sugere fazer a formação de professores, aqueles que atuam como gerentes municipais do programa e outros profissionais de educação, para promover a gestão do programa no município por meio de uma formação caracterizada pelo uso de instrumentos que possibilitem apoiar “[...] tecnicamente as equipes na definição de metas, elaboração de planos e acompanhamento e avaliação de indicadores municipais” (Ceará, 2012, p. 98).

Para os objetivos desta tese, aqui trago a atuação do gerente do PAIC, função ocupada por um professor. Das 51 teses e dissertações sobre o programa cearense de alfabetização presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes até o ano de 2022, 14 delas tratam da temática da formação de professores alfabetizadores, contudo, nenhuma se dedica a estudar a atuação do gerente do PAIC, que constitui a função de gestão da política nos municípios. Isso reforça a percepção trazida por Schwaitzer (2021, p. 49), que diz que “há pouca referência aos gerentes regionais e municipais do PAIC na regulamentação da política”. Apesar do pouco destaque, Schwaitzer (2021) aponta que a estrutura burocrática do PAIC é materializada a partir

---

<sup>40</sup> Lei Municipal nº 508/2022. Ementa: altera a Lei Municipal nº 422/2017 reorganizando a estrutura administrativa dos cargos comissionados da Secretaria Municipal de Educação de Abaiara, estado do Ceará e dá outras providências. “Art. 16º - Fica renomeado o cargo de Gerente Educacional, nomenclatura da lei 422/2017, para a nomenclatura de Diretor Educacional, cargo de provimento comissionado, vinculado à Secretaria de Municipal de Educação de Abaiara. Art. 17º - Constituem atribuições do cargo de Diretor Educacional: [...] VII- Alimentar o sistema estadual do Programa de Alfabetização na Idade Certa - SISPAIC/SAAP, mantendo as informações atualizadas. VIII - Participar do planejamento estratégico da Secretaria municipal de Educação e interagir com a comunidade e com o setor público. IX - Promover eventos e reuniões na Secretaria Municipal de Educação (SME). X - Atuar na Formação do eixo de Gestão no âmbito do Programa de Alfabetização na Idade Certa - MAIS PAIC. XI - Supervisionar e orientar os Coordenadores Educacionais nas formações de todos os eixos no âmbito do Programa de Alfabetização na Idade Certa - MAIS PAIC”.

dos gerentes<sup>41</sup>, inclusive os municipais, que são os atores que essencialmente articulam a implementação da política.

Assim, o PAIC é materializado por uma estrutura burocrática, formada especialmente pelos Gerentes e Formadores regionais e municipais, que implementam a política em diferentes espaços, saindo da SEDUC/CE, passando pelas CREDEs, e chegando até as SMEs e nas próprias escolas. Essa estrutura garante o apoio técnico-pedagógico para fortalecimento das gestões municipais e mudança nas práticas pedagógicas adotadas por docentes em sala de aula (Schwaitzer, 2021, p. 49).

Mesmo diante do registro do destaque e da posição estratégica assumida pelos professores gestores do PAIC, os gerentes municipais, eles ainda são invisibilizados no tocante a aparecerem nas pesquisas sobre o programa no Ceará, mesmo quando se discute o perfil da política de gestão implementada ou as atribuições estratégicas que assumem para consolidar a política de alfabetização nos municípios cearenses numa perspectiva do *accountability*<sup>42</sup>. O que concorre para o que temos apontado neste estudo, que os professores gestores de políticas educacionais carecem de formação para atuar nessa função, haja vista que muito lhes é cobrado no tocante à entrega de resultados, contudo, pouco suporte de formação lhes é garantido para isso.

Diante desse contexto, o PAIC, iniciado em 2006 no estado do Ceará, foi uma das razões que influenciou a implementação de uma política de alfabetização pelo governo federal, o PNAIC, na gestão da então presidente Dilma Rousseff, no ano de 2012.

Entre as razões que motivaram a criação do PNAIC, destacam-se as seguintes: a) a meta 2 estabelecida no movimento Todos pela Educação (TPE) em 2006 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006); b) as metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a) e pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b); c) a criação e a execução, a partir de 2007, do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Estado do Ceará; e d) o percentual de crianças não alfabetizadas aos oito anos, segundo o Censo do IBGE de 20106 (Alferes; Mainardes, 2018, p. 424).

Sob a influência do PAIC, o programa nacional de alfabetização, PNAIC, manteve a concepção gerencialista da política estadual, destacando os princípios de eficiência, de eficácia e de efetividade, uma vez que, segundo Alferes e Mainardes (2018, p. 426), “os resultados alcançados pelos municípios cearenses quanto aos processos de aquisição da leitura e da

---

<sup>41</sup> Sobre as atribuições dos gerentes do PAIC ver Schwaitzer (2021, p. 50).

<sup>42</sup> Sobre as políticas e gestão *accountability* junto ao PAIC ver Costa e Ramos (2016) e a obra *Responsabilização educacional no Ceará: trajetórias e evidências* – organizada por Vidal e Costa (2021).

escrita” trazidos e apresentados pelo PAIC “[...] foram, também, parte das inspirações para que o PNAIC fosse elaborado e lançado oficialmente pelo MEC em 2012, como uma proposta nacional de alfabetização na idade certa”. Tal compreensão também é trazida por Maia (2020, p. 167) ao afirmar:

A proximidade do governo federal permitiu que os gestores federais acompanhassem a evolução dos resultados, culminando com a decisão do MEC de formatar uma política pública de alfabetização infantil, fortemente inspirado no Paic e que foi denominado Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), anunciado em 2012 e implementado a partir de 2013.

Há que se ressaltar que o PNAIC foi um programa descontinuado a partir de 2019, em virtude da ascensão ao governo do grupo da extrema direita liderado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, que desestruturou toda a organização e manutenção de políticas públicas essenciais junto ao MEC. De forma diferente, o estado do Ceará manteve e ampliou o PAIC, trazendo inicialmente o segundo ciclo do Ensino Fundamental, que corresponde ao 4º e 5º anos, por meio do PAIC +5, levando o programa até o 9º ano do Ensino Fundamental com o Mais PAIC.

O estado da Bahia, a partir da eleição do então governador Jaques Wagner (2007-2010 e 2011-2014), filiado ao PT, que comandava o governo federal desde o ano de 2003, reorganiza as prioridades do sistema de educação do estado e reconfigura as relações institucionais com os municípios tomando a educação como uma das suas prioridades. No ano de 2007, o professor Adeum Hilário Sauer (2007-2009), ex-secretário de Educação do município de Itabuna, e ex-presidente da Undime, assume a função de secretário estadual de Educação, colocando-se como um gestor municipalista. Durante a sua gestão na pasta, ele estabelece como prioridade a reestruturação dos SME, a partir do lema “Uma Escola de Todos Nós”, e o cenário político posto gerou o projeto educacional “Todos pela Escola”. As ações desse projeto foram conduzidas inicialmente pela Superintendência de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional (Supav) e, em seguida, pelo Proam, criado para estabelecer o estreitamento das relações federativas entre o estado da Bahia e seus municípios, sob a coordenação do professor Dr. Clóvis Caribé<sup>43</sup>. Assim, como nos aponta David e demais autores (2014, p. 5), foi, “a partir

---

<sup>43</sup> O projeto executivo do Proam tinha definido: “como seu objetivo geral - Fortalecer os SME, por meio do apoio e assessoramento às Secretarias Municipais de Educação, intensificando o Regime de Colaboração na garantia de uma educação de qualidade. E Como objetivos específicos: Apoiar os municípios na organização dos SME, por meio da revisão ou criação da lei que institui o SME; Incentivar e assessorar os municípios na construção de uma cultura de planejamento participativo com foco na qualificação do processo ensino-aprendizagem e consequentemente na melhoria dos indicadores educacionais; Assessorar as secretarias municipais de educação na elaboração do plano municipal de educação, com participação ampla da sociedade civil; Promover o acompanhamento da execução do Plano de Ações Articuladas dos municípios; Apoiar os municípios na criação e fortalecimento dos conselhos municipais de educação, organizando e orientando os conselheiros no

de uma análise do contexto dos municípios baianos”, que a SEC-BA reconheceu que é papel do estado desenvolver estratégias para integração e melhoria da qualidade da educação, e cabe a este, o estado da Bahia, “[...] prestar atendimento aos municípios, de forma a assegurar uma distribuição proporcional de responsabilidades”.

Para garantir o atendimento aos municípios por meio do Proam, a SEC-BA passou, a partir de 2008, a desenvolver as seguintes ações, conforme aponta David e demais autores (2014): o Projeto de Assessoramento à Elaboração, Avaliação e Adequação do Plano Municipal de Educação (PME); o Projeto de Acompanhamento e Implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR); o Assessoramento à Elaboração Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério (PCR); o Projeto de Reestruturação de Secretarias Municipais de Educação (Pares); o Projeto de Fortalecimento do Conselho Municipal de Educação (CME); o Programa Formação pela Escola, implementado em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); e o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão).

As ações do Proam foram alcançando uma capilaridade cada vez maior junto com a ampliação gradativa da adesão dos municípios, que se manteve mesmo com a saída em 2009 do secretário Adeum Sauer e sua substituição pelo professor Osvaldo Barreto (2009-2016), ex-diretor da Escola de Administração da UFBA. Foi nesse contexto que se constituiu, por meio do Proam, a ação Pacto com os Municípios para a Alfabetização, que veio a compor o conjunto de ações da SEC-BA em 2011, e passa a ocupar, em pouco tempo, um lugar de prioridade entre as ações implementadas sob a coordenação da professora Nadja Maria Amado. Um dos fatores que influenciou essa ascensão do pacto se deve à influência do PDE e do Compromisso Todos Pela Educação (TOPA), que começa a repassar recursos financeiros mediante o FNDE, para que estados e municípios realizassem ações com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais.

Com uma estrutura similar ao PAIC do Ceará, foi criado na Bahia no ano de 2011, o Programa Estadual de Alfabetização, intitulado Programa Pacto com os Municípios para a Alfabetização. Vale destacar que essa ação foi inserida no Programa de Inclusão e Desenvolvimento Socioeconômico do Estado da Bahia (Proinclusão), apresentando-se como

---

desenvolvimento das atribuições do CME; Apoiar a formação continuada de gestores escolares e gestores dos sistemas municipais de ensino, visando à democratização da gestão educacional; Orientar para organização de mecanismos e processos de gestão democrática na rede ou sistema municipal de ensino; Promover a socialização de experiências exitosas na gestão de sistemas municipais de ensino” (Bahia, 2008, p. 5).

atividades voltadas para cumprir condicionantes estabelecidas para o recebimento de aporte financeiro. Ele foi instituído em 28 de abril de 2011, por meio do Decreto nº 12.792, na gestão do então governador Jacques Wagner do PT, e mantido, temporariamente, pelo seu sucessor, o governador Rui Costa, eleito em outubro de 2014 para o período de 2015 a 2018. Como aponta Miranda (2016, p. 19),

*O Pacto pela Educação do governo do Estado da Bahia foi inspirado no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), do governo do Estado do Ceará. Seu principal objetivo é melhorar a qualidade da educação, da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de um pacto de cooperação (Miranda, 2016, p. 19).*

Assim como o PAIC, o Programa Pacto com os Municípios para a Alfabetização aponta para uma atuação em regime de colaboração voltada para reduzir distorções ao longo de todo o Ensino Fundamental, tomando como prioridade para a sua efetivação as ações de alfabetização nos três anos iniciais dessa etapa de ensino, que correspondem ao primeiro ciclo. Como o ensino fundamental da Bahia, após as políticas de municipalização<sup>44</sup> iniciadas ainda nos anos 1990, estão a cargo das municipalidades, o pacto se insere como uma política baseada no princípio da cooperação, lastreada pelo federalismo cooperativo, e pela política de planos de educação, de forma que a política de alfabetização é apontada como uma política estruturante “[...] como resposta interventiva do governo do estado aos baixos indicadores educacionais da Bahia revelados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (Almeida; Lyrio; Jesus, 2017, p. 335).

Para construir a melhoria dos indicadores educacionais, o governo priorizou o Ensino Fundamental que, conforme traz a ementa do Decreto nº 12.792/2011, diz que o estado da Bahia “institui o Programa Estadual Pacto pela Educação, a ser implementado no âmbito do ensino fundamental do sistema estadual de ensino, mediante cooperação entre o estado da Bahia e seus municípios, e dá outras providências” (Bahia, 2011). Diante desse anúncio, os artigos 1º e 2º do referido deixa mais específica a proposta de fortalecer ações que devem priorizar a alfabetização das crianças.

Art. 1º - Fica instituído o Programa Estadual Pacto pela Educação, com o objetivo de assegurar às crianças do sistema estadual de ensino os meios suficientes para a formação básica no ensino fundamental, a partir do seu ingresso nos sistemas formais de educação, aos 06 (seis) anos de idade.

---

<sup>44</sup> Sobre o processo de municipalização da educação na Bahia, ver: Oliveira (2009) e Araújo (2009).

Parágrafo único. O objetivo previsto no caput deste artigo será alcançado com a implementação de condições necessárias para que todas as crianças das redes públicas do sistema estadual de ensino ingressem n° 4º ano do ensino fundamental, sem distorção de idade e série, com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Art. 2º - O Programa Estadual Pacto pela Educação atenderá às seguintes diretrizes:

I - alfabetização da totalidade dos estudantes até os 08 (oito) anos de idade, com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - erradicação do analfabetismo escolar, garantindo o sucesso na aprendizagem de todos os estudantes das redes públicas do sistema estadual de ensino; [...] (Bahia, 2011).

Assentado o objetivo, faz-se necessário descrever e discorrer sobre o desenho institucional formatado na Bahia para a ação Pacto com os Municípios para a Alfabetização dentro do Programa Estadual Pacto pela Educação. Diferentemente da estrutura implementada no PAIC, que possuía uma coordenação central na Secretaria de Educação por meio da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem), e uma descentralização constituída por 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e os Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios (NRCOMs), a SEC-BA concentrou todas as ações do Programa de Alfabetização no Proam, mesmo diante da existência das Diretorias Regionais de Educação (Direc), atuais Núcleos Regionais de Educação (NRE), como instâncias que devem representar a secretaria na administração regional dos programas e ações desenvolvidos por ela, bem como estreitar a relação da SEC-BA com os municípios.

Por ter sido instituído por meio de decreto do Poder Executivo, percebe-se que o Programa Estadual Pacto pela Educação se configura como uma política indutiva verticalizada do Estado em relação aos municípios baianos, diferentemente do ocorrido com o PAIC, que contou com a participação de outros atores políticos, como a Assembleia Legislativa do Ceará, a Undime – representando os municípios – e o Unicef. Ademais, a criação do PAIC se deu por meio de uma lei, submetida a todo o processo legislativo, permitindo modificações e adequações, constituindo-se, assim, como um dispositivo legal que regula o direito à alfabetização das crianças no estado do Ceará. Já na Bahia, além da ausência de outros atores na formulação do Programa Estadual Pacto pela Educação, a iniciativa normativa ocorreu via decreto, ato privativo do chefe do Poder Executivo, neste caso, o governador.

O Decreto n° 12.792/2011 determina que, para participar do Programa Estadual Pacto pela Educação, o município deve formalizar sua adesão por meio de solicitação encaminhada à SEC-BA. No ano de lançamento do programa, em 2011, 217 municípios aderiram à iniciativa. Esse número aumentou para 329 em 2013, alcançando, em 2014, um total de 403 dos 417 municípios do estado integrados ao programa, que passou a ser vinculado ao PNAIC. A assinatura do termo de adesão, documento que explicita as obrigações de cada ente federado,

define as atribuições do estado da Bahia e dos municípios, conforme estabelecem os artigos 4º e 5º do decreto que instituiu o programa. Para os objetivos desta pesquisa, destaca-se a responsabilidade do estado da Bahia na formação dos professores alfabetizadores e dos gestores – os Coordenadores Locais do Pacto –, responsáveis pela condução do programa, conforme previsto no artigo 4º, incisos V e VII. Ressalta-se igualmente as atribuições dos municípios relativas à formação e gestão do programa, detalhadas no artigo 5º, incisos I, II, V e VII.

Art. 4º Para a execução do Programa Pacto pela Educação caberá ao Estado da Bahia, por intermédio da Secretaria da Educação:

[...]

V - desenvolver ações que garantam a formação de professores estaduais e municipais nas atividades do Programa;

[...]

VII - promover atividades coletivas regionais de orientação, acompanhamento, formação e avaliação do trabalho;

VIII - fomentar o reforço do ensino da língua portuguesa e matemática nos anos finais do ensino fundamental.

Art. 5º O Município interessado em aderir ao Programa Pacto pela Educação deverá adotar as seguintes providências:

I - designar equipe gestora do Programa no âmbito municipal;

II - designar professores alfabetizadores com perfil adequado para atuar nos 02 (dois) anos iniciais do ensino fundamental;

[...]

V - participar de atividades coletivas regionais de orientação, acompanhamento, formação e avaliação do trabalho;

[...]

VII - indicar professores dos seus quadros, viabilizando sua participação nas atividades de formação referentes ao Programa Pacto pela Educação (Bahia, 2011).

O estado da Bahia assume a responsabilidade de promover a formação do professor gestor, o Coordenador Local do Pacto, que conduzia as ações de efetivação da política no âmbito municipal a partir da elaboração de um documento de gestão intitulado Plano de Mobilização Municipal do Pacto Pela Alfabetização, a ser executado pela SEC-BA. A ação de formação dos coordenadores locais se inicia no ano de 2011, sob a orientação de profissionais vinculados à Seduc e especialistas em alfabetização vinculados à SEC-BA.

Secretaria inicia formação dos coordenadores municipais do Pacto pela Educação  
Publicado em ter, 17/05/2011

De amanhã (18/05) até sexta-feira (20/05), representantes de cerca de 200 municípios baianos vão participar da Formação dos Coordenadores Municipais do Pacto pela Educação – Todos pela Escola. A atividade acontece no Hotel Vilamar, em Salvador, e faz parte do 1º Ciclo de Formação do programa da Secretaria da Educação do Estado da Bahia que tem como principal objetivo alfabetizar todas as crianças até os oito anos, através de uma parceria com os municípios baianos, garantindo aos estudantes o direito de aprender.

A atividade vai ser coordenada pelas professoras Amália Simonetti e Maria Cílvia Farias, ambas da Universidade Federal do Ceará e especialistas em alfabetização. Os representantes dos municípios vão debater sobre modelo de gestão do Pacto. Também

está na pauta do Ciclo a discussão sobre o processo de avaliação externa e a proposta do Pacto para as classes de alfabetização, além do programa de formação continuada e acompanhamento aos multiplicadores municipais e professores alfabetizadores.

O 1º Ciclo de Formação, que teve início na segunda-feira (16/05), envolve especialistas em alfabetização da Secretaria da Educação do Estado e coordenadores do Pacto nos municípios. O intuito é o de assegurar o processo formativo das equipes de gestão, de formação e avaliação, tendo em vista a implantação das ações do Pacto pela Educação, focando, além da alfabetização das crianças até os oito anos, na valorização dos profissionais da educação (Bahia, 2011).

A formação dos profissionais, professores alfabetizadores e coordenadores locais do Pacto Estadual Pela Educação, ficou sob a responsabilidade do Estado, devendo os municípios fazerem a seleção e indicação dos profissionais. Diferentemente do estado do Ceará, os municípios da Bahia não alteram as suas legislações – Estatuto do Magistério e Planos de Cargos e Vencimentos – para formalizar a atuação dos gestores do pacto como cargo ou função da carreira dos professores. Eles optaram por indicar um professor para assumir a coordenação como uma função gratificada, sem alterar a estrutura administrativa e funcional, haja vista que não houve ganho financeiro para o servidor, que atuou inclusive sem incentivo via bolsa.

O processo de formação dos professores gestores do Pacto pela Educação nos municípios contempla, para além da formação para a gestão da ação, aspectos relativos aos processos de avaliação do conhecimento dos estudantes por meio dos sistemas Avalie Alfa e Sistema Alfa Bahia. Esses sistemas foram criados pela SEC-BA para acompanhar e monitorar o desempenho dos estudantes no processo de alfabetização até o segundo ano de escolarização e foram inspirados no formato aplicado pelo estado do Ceará.

O Avalie Alfa consistiu em uma avaliação em larga escala, definida pela SEC-BA como Avaliação Externa da Alfabetização, criada em 2011, no contexto do Programa Estadual Pacto pela Educação para ser utilizado como instrumento capaz de aferir o nível de alfabetização das crianças do 2º ano de escolarização das unidades escolares da rede estadual que ainda ofereciam essa etapa do ensino, bem como dos sistemas municipais de ensino que aderiram ao programa. As informações extraídas por esse instrumento de avaliação em larga escala foram utilizadas para auxiliar os sistemas de ensino quanto ao planejamento de ações interventivas na prática pedagógica.

No que concerne ao sistema Alfa Bahia, ele foi criado em 2011 como uma ferramenta de suporte para a sistematização e consolidação dos resultados da avaliação em larga escala Provinha Brasil. Essa avaliação é realizada desde 2008 pelo Inep com o objetivo de se colocar como uma avaliação diagnóstica, a ser aplicada aos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. O objetivo desse instrumento era apoiar professores e gestores escolares na reorientação dos processos de ensino e aprendizagem em leitura e escrita, assumindo um caráter

essencialmente pedagógico e sem finalidade classificatória, diferentemente de outras avaliações em larga escala realizadas pelo Inep.

Com a criação do PNAIC por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o governo do estado da Bahia optou por fazer a adesão ao PNAIC, evitando assim a sobreposição do PNAIC com o Pacto Estadual pela Educação, que tinha como prioridade a alfabetização das crianças. Contudo, o Proam foi mantido como o setor, dentro da SEC-BA, que continuaria a promover a articulação e mobilização dos municípios para a adesão destes, bem como assumiu a condução das ações de formação dos professores alfabetizadores e dos articuladores locais do PNAIC no período 2012 até 2016.

Vale destacar que, a ampliação da participação dos municípios no Pacto pela Alfabetização e, em seguida ao PNAIC, fez com que o Proam se tornasse um setor estratégico para a implementação das ações da SEC-BA, o que provocou o seu deslocamento da Supav para o gabinete do secretário de Educação, onde passou a ser vinculado por meio da aprovação da Lei nº 13.204/2014. Essa lei modifica a estrutura organizacional da Administração Pública do Poder Executivo, incluindo a Secretaria Estadual de Educação, e altera as atribuições assumidas pelo Proam, agora incorporadas pela Coordenação de Apoio à Educação Municipal (Coam), como sinaliza Jesus (2020, p. 130):

Assim, em 11 de dezembro de 2014, o Governo do Estado publica, no Diário Oficial (DO), a Lei Nº 13. 204, que modifica a estrutura organizacional da Administração Pública do Poder Executivo Estadual (BAHIA, 2014), procede, dentre outras ações, a extinção da Coordenação de Políticas Educacionais da Supav e cria a Coordenação de Apoio à Educação Municipal (COAM), com vinculação direta ao Gabinete do Secretário. Esta Coordenação, passou a responder pelo Proam e, como ação já integrada ao Programa, o Pacto pela Educação, fortalecendo as ações de colaboração implementadas pela SEC junto às municipalidades baianas.

A ascensão do Proam à condição de coordenação, vinculada ao gabinete do secretário, durou pouco tempo e consolidou a prática da descontinuidade das ações e dos programas da SEC-BA, alinhada com a troca dos gestores da pasta da Educação, num contexto em que o mesmo grupo político ocupa os espaços decisórios do governo da Bahia desde 2007. Foi com a publicação do Decreto Estadual nº 16.921, de 5 de agosto de 2016, que o governo do estado da Bahia modificou a finalidade e a denominação da Coam, que passou a ser denominada de Coordenação de Relações Institucionais e Articulação Federativa (Criaf). A Criaf, segundo o artigo 4º do referido decreto, traz como sua finalidade assessorar o secretário da Educação “[...] em suas relações com outros entes federados, em razão das competências constitucionais comuns, com o Poder Legislativo, bem como com a sociedade civil e suas organizações,

visando atender às políticas públicas relacionadas à educação” (Bahia, 2016). Nesse contexto, Jesus (2020, p. 133) é assertiva ao demonstrar a fragilização das relações de colaboração entre os entes federados:

Embora identifiquemos consonância entre as normativas do Governo do Estado da Bahia e as determinações das Constituições Federal e Estadual, no que se refere à relação de colaboração entre os entes federados, o decreto que altera a denominação e finalidade da COAM marca o processo de descontinuidade na institucionalização de práticas de colaboração para o fortalecimento dos sistemas municipais de ensino, potencializadoras da melhoria da qualidade das aprendizagens no ensino fundamental e médio, e dos indicadores educacionais do estado.

O fato de as políticas e programas educacionais na Bahia não se consolidarem como políticas de Estado, fundamentadas em um arcabouço normativo capaz de garantir a autonomia dos entes envolvidos, evidencia a fragilidade da institucionalização dessas políticas. Essa fragilidade resulta em sua descontinuidade e gera várias consequências, principalmente ao enfraquecer o processo de construção da autonomia dos municípios, fragilizando a cooperação federativa e favorecendo a retomada de um federalismo centrípeto<sup>45</sup>.

Esse movimento institucional de descontinuidade das políticas educacionais promovido pelo governo do estado da Bahia, com destaque para a gestão do então governador Rui Costa (2015-2023) e seus três secretários de Educação, deve ser refletido a partir do contexto nacional. O Brasil, em 2016, foi tomado pela mudança de governo com o patrocínio do golpe jurídico-institucional patrocinado pelo então vice-presidente da República, Michel Temer, e forças políticas do congresso e do judiciário, contra a ex-presidente, legitimamente eleita pelo sufrágio, Dilma Rousseff. Ao assumir o governo, uma das primeiras iniciativas do governo Temer foi reestruturar as políticas de educação, entre elas, o PNAIC, por meio da Portaria nº 826/2017, que viria a deixar estados e municípios fragilizados quanto às ações direcionadas para a alfabetização das crianças. Fato é que, na Bahia, as mudanças promovidas no PNAIC no governo Temer e a sua descontinuidade promovida no governo Bolsonaro concorreram para demonstrar a ausência de uma política pública de alfabetização para o Estado, que, mesmo possuindo a experiência do Pacto pela Educação, foi incapaz de propor a retomada desse programa.

---

<sup>45</sup> O federalismo centrípeto – ou de integração – caracteriza-se pelo fortalecimento do poder central em detrimento dos entes subnacionais. Isso ocorre porque, na estrutura do Estado brasileiro, a União concentra competências legislativas e recursos financeiros para garantir a unidade nacional. Essas condições do federalismo brasileiro são vistas a partir das competências privativas da União estabelecidas na Constituição de 1988, que limita a autonomia de estados e municípios.

Assim, a Bahia ficou sem uma política de alfabetização de crianças até o ano de 2023, quando ocorre a retomada de uma política nacional de alfabetização no terceiro mandato do presidente Lula, por meio do Decreto nº 11.556/2023. Essa normativa institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a ser implementado numa perspectiva interfederativa, conforme seu artigo 1º, que sinaliza que o compromisso ocorrerá “[...] por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas” (Brasil, 2023).

Sobre a institucionalização do PNAIC, destaco que ele está inserido no contexto das políticas públicas educacionais no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir do PDE, lançado por meio do Decreto nº 6.494 de 24 de abril de 2007<sup>46</sup>, que regula a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>47</sup>. Em seu artigo 2º, esse decreto aponta para a celebração do compromisso entre os entes federados – União, Estados, Municípios, Distrito Federal – em torno de 28 diretrizes. Entre elas, o inciso segundo faz referência à alfabetização ao trazer que é parte das responsabilidades dos entes federados “II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (Brasil, 2007).

Apresentado como um documento de gestão, caracterizado como um plano de caráter executivo, que concorre para efetivar também o PNE Lei nº 10.172/2001, e seu sucessor Lei nº 13.005/2014, o PDE é composto por 30 ações que devem ser efetivadas por meio de 40 programas, a partir de quatro prioridades, entre elas, a alfabetização. Ao veicular o documento que descreve o PDE, o MEC informa que “seus programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e

---

<sup>46</sup> O Decreto nº 6.494/2007, ao explicar a que se destina o PDE, traz a seguinte descrição em sua ementa: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

<sup>47</sup> Devo aqui registrar que o tema da alfabetização foi discutido e deliberado no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal, em 2000, que estabeleceu como um de seus compromissos: “II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015”. Tal compromisso, posteriormente, foi incluído nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, do Programa das Nações Unidas “2. Alcançar educação primária universal - Garantir que todos os meninos e meninas completem o curso de educação primária”. Cujo prazo estabelecido foi o ano de 2015.

alfabetização” (Brasil, 2007b, p. 15). Aqui, percebe-se que a alfabetização é colocada em um espaço de relevância e destaque.

Embora a alfabetização tenha sido colocada como prioridade no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), foi somente no primeiro governo da presidente Dilma (2010-2014) que o MEC, visando consolidar essa prioridade nas políticas públicas educacionais federais em regime de colaboração com os demais entes federados, instituiu o PNAIC, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. O artigo 1º dessa portaria apresenta os objetivos do programa:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Parágrafo único. A pactuação<sup>48</sup> com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC (Brasil, 2012).

Por meio da Portaria nº 867/2012, que institui o PNAIC, o MEC coloca as IES como ator estratégico para a implementação do programa, de modo que elas deveriam atuar, como traz o artigo 2º, para apoiar “[...] os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas” (Brasil, 2012). Devo aqui sinalizar que, conforme o artigo 6º da referida portaria, as ações do pacto estão fincadas em quatro eixos estruturantes: I – Formação continuada de professores alfabetizadores; II – Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III – Avaliação; IV – Gestão, controle e mobilização social), exercendo as IES papel relevante na formação dos sujeitos que tinham como atribuição articular e executar as ações do PNAIC. Para fins desta tese, destaco os eixos da “Formação continuada de professores alfabetizadores” e o da “Gestão, controle e mobilização social”, descritos nos

---

<sup>48</sup> Anualmente, a partir de 2013, o MEC passou a orientar os procedimentos de adesão ao PNAIC por meio do Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto). De 2014 em diante, fez essas orientações através do Documento de Orientação e do Documento orientador das ações de formação, nos quais constavam inclusive as informações sobre os processos de formação do coordenador local, o professor gestor do PNAIC.

artigos 7º e 10º, sendo esses aqueles que os professores atuaram como gestores locais do PNAIC e estavam mais diretamente envolvidos.

## 5.2 CRUZANDO AS POLÍTICAS: A POLÍTICA DE PLANOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR GESTOR

A política de planos Nacionais de Educação no Brasil não é um advento da Constituição Federal (CF) de 1988. Ela remonta ao início do século XX, mais especificamente à década de 1930, quando a questão da educação alcançou a condição de interesse nacional com o movimento da Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros. Foi na década de 1930 que ocorreu a primeira manifestação do Estado brasileiro, provocada por tensionamentos vindos da sociedade, sobre a ideia de formalizar uma política de PNE, como aponta a minuta do *Manifesto dos Pioneiros*, documento que se tornou um marco para a discussão educacional no Brasil e contribuiu para que fosse incorporada na legislação brasileira a perspectiva da elaboração de um PNE.

A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com *um plano comum*, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão (Azevedo, 2010, p. 47, grifo nosso).

Sob a influência do Manifesto dos Pioneiros, o Estado brasileiro foi inserindo a política de planos nacionais de educação no seu conjunto normativo. Em virtude da oscilação entre período democráticos e ditatoriais que marcaram a República ao longo do século XX, ora a proposta dos planos era inserida nas constituições, ora por meio de leis ordinárias (ver Quadro 6). Assim, a CF de 1934 trouxe a formalização da política de planos, sendo retirada nas Constituições de 1937 e 1946, ressurgindo por meio da Lei Ordinária nº 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para, após a deflagração do golpe militar de 1964, ser novamente instituída por meio da Constituição de 1967. Com o processo de redemocratização pós-golpe militar, a política de planos se efetiva por meio Constituição de 1988, em seu artigo 214, sendo regulamentada pela Lei nº 9.394/1996, a LDBEN. É importante destacar que o artigo 214 fora reformulado pela Emenda Constitucional de nº 59 de 2009, que colocou o PNE, com duração específica de dez anos, e com a atribuição de articular o sistema nacional de educação por meio das relações interfederativas regidas pelo regime de colaboração, de modo que a cooperação entre eles concorra para efetivar as políticas públicas que irão contribuir para a

elaboração de planos de educação em forma de metas e estratégias, bem como para sua execução.

Quadro 6 - A política de planos de educação nas normativas

Constituição e leis	Artigo
Constituição de 1934	Art. 150. Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961	Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo. § 2º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.
Constituição de 1967	Art. 8º. Compete à União: XIV - estabelecer planos nacionais de educação e de saúde.
Constituição de 1988	Primeira Redação: Art. 214. A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: Segunda Redação: (Dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) Art. 214. A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:
Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996	Art. 9º. A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

Fonte: elaborado pelo autor a partir das referidas constituições e leis.

Após a CF de 1988, ressalto que o primeiro documento apresentado em um formato de Plano de Educação para o Brasil foi o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, na gestão do presidente Itamar Franco (1993-1994), produzido sob a influência da Conferência de Educação para Todos. Essa conferência foi realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e convocada por instituições supranacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Unicef, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Nesse contexto, o Estado brasileiro se alinha ao compromisso internacional de promover ações com foco prioritário na Educação Básica, utilizando para sua legitimação um discurso que envolve os três entes da federação ao afirmar

que “[...] que várias iniciativas no âmbito da educação fundamental vêm sendo adotadas pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), pelos Estados e Municípios” (Brasil, 1993, p. 11). Em seu discurso, o governo sinaliza que houve uma ampla participação da sociedade, por meio de entidades representativas, na elaboração e aprovação do plano.

Para dar apoio ao processo de elaboração e ampliar sua dimensão política e técnica, foi instituído, também, o Comitê Consultivo do Plano, integrado inicialmente pelas seguintes entidades: o CONSED e a UNDIME, o Conselho Federal de Educação (CFE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Confederação Nacional das Indústrias (CNI); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), UNESCO e UNICEF. Posteriormente, este colegiado foi ampliado, incluindo-se o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça (Brasil, 1993, p. 11).

É importante esclarecer que, ao mencionarmos o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, estamos nos referindo a um documento que buscou sinalizar à comunidade internacional a retomada dos compromissos assumidos pelo Brasil junto a organismos internacionais, sendo legitimado quando o Estado brasileiro se torna signatário do documento resultante da Conferência de Educação para Todos. Vale ressaltar que o próprio Plano Decenal afirma não se tratar de um PNE:

O Plano Decenal de Educação Para Todos não se confunde com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição e que incluirá todos os níveis e modalidades de ensino. Tampouco se caracteriza como um Plano ao estilo tradicional, em respeito mesmo à organização federativa do País. Delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade mais importante neste momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina ‘eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental’ nos próximos dez anos (Brasil, 1993, p. 14).

Como o Plano Decenal de Educação para Todos não foi oficialmente reconhecido como um PNE, o primeiro PNE efetivamente aprovado foi instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Essa lei foi sancionada após três anos de tramitação, resultado da apresentação de dois projetos de lei para o PNE na Câmara dos Deputados: o Projeto de Lei nº 4.155/1998, de autoria do então deputado Ivan Valente, e o Projeto de Lei nº 4.173/1998, encaminhado pelo Poder Executivo. Optou-se por dar seguimento ao projeto do Executivo, que acabou aprovado após receber 158 emendas parlamentares.

O PNE de 2001-2011, em seu artigo 2º, já aponta para a necessária efetivação do regime de colaboração ao determinar que “a partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais

correspondentes” (Brasil, 2001). Ou seja, para que o PNE se efetive enquanto uma política pública que produza efeitos materiais sobre os cidadãos, é necessário que Estados e municípios constituam seus planos alinhados com as diretrizes do PNE. Nessa linha, o artigo 3º do PNE regulamenta que os entes federados deverão avaliar periodicamente a implementação dele, cabendo, como aponta o parágrafo 1º do artigo 3º, ao “Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal” (Brasil, 2001), acompanhar a execução do PNE.

Observa-se que o PNE 2001-2011 não apresenta qualquer menção à participação popular nos processos de acompanhamento, monitoramento e avaliação de suas ações. Essa ausência repercutiu diretamente na elaboração dos planos estaduais e municipais, como exemplificado pela Lei nº 10.330/2006, que aprovou o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEEBA). O artigo 2º dessa lei não estabelece a obrigatoriedade para que os municípios do estado elaborem seus próprios Planos de Educação, deixando tal decisão a critério de cada município, sob o argumento da autonomia federativa, ao afirmar: “[...] a partir da vigência desta Lei, caberá aos Municípios, no âmbito de sua autonomia, examinar a oportunidade da elaboração de seus Planos Municipais de Educação correspondentes, com base nos Planos Nacional e Estadual de Educação” (Bahia, 2006a).

O artigo 3º do PEEBA também flexibiliza a implementação das ações de avaliação, ao dispor que “[...] o Estado, em articulação com a sociedade civil e os Municípios que assim desejarem, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Estadual de Educação da Bahia” (Bahia, 2006a). Já o artigo 4º determina que será instituído o Sistema Estadual de Acompanhamento e Avaliação e que serão estabelecidos os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas previstas no PEEBA (Bahia, 2006a). Portanto, ao longo da vigência do PNE 2001-2011 e dos respectivos PEEBA e PME dele decorrentes, não houve uma organização e padronização dos procedimentos de acompanhamento, monitoramento e avaliação permanente dos planos de educação.

O contexto de elaboração do PNE (2014-2024), sob a égide da Lei nº 13.005/2014, ocorreu em um movimento diferente do PNE 2001-2011, principalmente, em virtude do movimento de realização da deliberação da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), ocorrida em 2008, e da I Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em 2010, enquanto instâncias de intensa participação popular.

Vale destacar que o Projeto de Lei nº 8.035 de 2010, que tratava do novo PNE, tramitou um longo percurso de debates no Congresso Nacional, sendo sancionado em 25 de junho de

2014, entrando em vigor sob a Lei nº 13.005/2014. O Projeto de Lei nº 8.035/2010 foi encaminhado pelo Poder Executivo e recebeu, ao longo da sua tramitação, cerca de 2.905 propostas de emendas parlamentares, muitas delas decorrentes da mobilização da sociedade civil (Oliveira; Araújo, 2014). Aqui, ressaltamos que o PNE 2014-2024 foi elaborado sob os efeitos trazidos pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que alterou o artigo 214 e trouxe como inovação a temporalidade decenal, além de reforçar seu caráter federativo para implementação com uma estrutura técnica constituída de diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a sua implementação. Ao apontar para essa estrutura, a Lei nº 13.005/2014 sinaliza para o necessário processo de monitoramento do cumprimento das metas por meio do seu artigo 5º, ao definir que “a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” (Brasil, 2014).

Para garantir a efetividade na materialização das metas e estratégias previstas e estabelecidas no PNE, a Lei nº 13.005/2014 reafirma, em seu artigo 7º, que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano”. Assim, as metas e estratégias deverão ser acompanhadas pelos três entes federados como aponta o parágrafo 3º, do referido artigo 7º, ao trazer que “os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º”. Os planos a que se refere o artigo 7º, que estão previstos no artigo 8º, são os Planos Estaduais e Municipais de Educação que deverão ser elaborados ou adequados conforme os planos já aprovados em lei, alinhado-os às metas e estratégias do novo PNE.

É no contexto de discussão da iminência de finalização do prazo do PNE 2001-2011 e da repercussão da mobilização da sociedade a partir da Conae, realizada no ano de 2010, que ocorre a proposição da ação de Assessoramento à Elaboração dos Planos Municipais de Educação. De acordo com o documento final da conferência, a partir da mobilização nacional possibilitada pela Conae, o “importante, também, é assegurar que sejam elaborados e implementados os planos de educação estaduais, distrital e municipais” (Brasil, 2010, p. 28). A ação se constituiu em uma articulação do MEC, por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), que contou com a colaboração do Consed e da Undime. Esse movimento concorreu para a implementação de uma Rede de Assistência Técnica com o objetivo de assessorar os entes federados subnacionais, por meio das comissões coordenadoras

e equipes técnicas responsáveis pelos processos de elaboração, monitoramento e avaliação dos Planos de Educação, a partir de orientações e documentos elaborados pelo MEC.

A condução dessa articulação na Bahia ficou sob a responsabilidade da SEC-BA e da Undime-BA, de modo que o trabalho realizado contou com a integração da proposição metodológica da SASE e do Proam. Dessa forma, as formações eram organizadas por meio de polos, a partir dos territórios de identidade, utilizando os Caderno de Orientações da SASE e os documentos de orientação para Elaboração dos PME produzidos pelo Proam considerando as especificidades da Bahia. Junto aos ciclos de formação, foram também realizadas visitas técnicas aos municípios de modo a intensificar os processos formativos junto às comissões e equipes técnicas, assim como foi utilizado um Ambiente Virtual da Aprendizagem<sup>49</sup>, onde se hospedava as informações sobre os processos de formação, os documentos legais, os materiais instrucionais utilizados e se lançavam os planos de ação e os relatórios de execução das ações realizadas pelos atores nos municípios.

Nesse contexto de mobilização para a elaboração dos PME, bem como seu monitoramento e avaliação, foi promovida a formação dos atores envolvidos no processo. Esses atores eram compostos pelos membros da Comissão Municipal de Monitoramento do PME – incluindo representantes da sociedade civil e do poder público –, assessorados por uma equipe técnica formada por profissionais das Secretarias de Educação. Em geral, essa equipe era constituída por professores que exerciam funções de gestão e eram selecionados para atuarem no Proam/PME conforme os critérios estabelecidos pelo programa.

### 5.3 CRUZANDO OS SUJEITOS E AS POLÍTICAS

Após apresentar a caracterização dos programas PNAIC e o monitoramento do PME, passo a descrever os sujeitos colaboradores desta pesquisa, tomando como referência informações que permitem compreender as particularidades de sua formação. Ao longo dessa descrição, procuro evidenciar de que maneira suas trajetórias formativas contribuíram para o enquadramento nos critérios definidos pelos programas. Entre esses critérios, destacam-se, como já mencionado, possuir vínculo efetivo – ou, em casos excepcionais, temporário – com a municipalidade, além de formação e experiência na condução de projetos ou programas

---

<sup>49</sup> Ver: <http://ead.sec.ba.gov.br/proam/login/index.php>.

educacionais, e conhecimento aprofundado das condições de funcionamento da rede ou sistema municipal de ensino. Diante desses critérios, considero relevante apresentar, a partir do quadro descritivo a seguir, os aspectos que aproximam as individualidades dos sujeitos colaboradores das condições exigidas para atuação nas ações do PNAIC e do Monitoramento do PME.

Quadro 7 - Caracterização dos sujeitos colaboradores professores gestores vinculados ao PNAIC e o Monitoramento do PME

Nome, naturalidade, gênero, estado civil, se possui filhos	Fim da Educação Básica	Graduação	Pós-graduação	Tipo de vínculo laboral e tempo de vínculo
João Pedro Natural de Paulo Afonso (BA), casado, com filha	Curso de Magistério	Licenciatura em Pedagogia e Letras	- Especialização em Supervisão Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (1995-1996) - Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (2001-2002) - Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia (2010-2011)	Efetivo 38 anos
Zélia Natural de Paulo Afonso (BA), casada, com filhas	Formação Geral	Licenciatura em Matemática	Aperfeiçoamento em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso (2014-2015)	Temporário + efetivo 17 anos
Andrelina Natural de Juazeiro (BA), solteira, sem filhos	Formação Geral	Licenciatura em História e Pedagogia	Mestrado profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares pela Universidade de Pernambuco (2020-2022)	Temporário + efetivo 18 anos

Fonte: elaborado pelo autor.

Observa-se que, em relação aos critérios de vinculação dos sujeitos colaboradores com as políticas, João Pedro<sup>50</sup> possui um vínculo efetivo de trabalho com o município de Paulo Afonso há 38 anos. Sua formação abrange o curso de Magistério ao término da Educação Básica, além de graduação em licenciatura em Pedagogia e licenciatura em Letras Vernáculas. Também conta com especializações em Supervisão Educacional, Língua Portuguesa e Coordenação Pedagógica. Zélia<sup>51</sup> é graduada em licenciatura em Matemática e possui especialização em Aperfeiçoamento em Psicopedagogia Institucional. Seu vínculo de trabalho com o município de Macururé é temporário, mas, devido a constantes renovações, já soma 17 anos. Por fim, Andralina<sup>52</sup> é licenciada em História e em Pedagogia, com Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares. Ela iniciou sua trajetória profissional na municipalidade por meio de contrato temporário, tornando-se efetiva após aprovação em concurso público, mantendo vínculo há 18 anos.

É possível observar, a partir da descrição realizada, que os critérios e as condicionalidades exigidos para assumir as funções de gestão foram cumpridos pelos sujeitos colaboradores. Aqui, registro que a atuação deles se deu no conjunto dos dois programas, de modo que João Pedro e Zélia atuaram no PNAIC e no Monitoramento do PME, enquanto Andrelina atuou apenas no PME.

Com a sua inserção nos programas, aqueles que estiveram vinculados ao PNAIC assumiram atribuições dos coordenadores locais, vinculadas às obrigações estabelecidas para os municípios. Essas obrigações estão descritas no artigo 14 da Portaria nº 867/2012, que sinaliza, em seu inciso V, que cabe aos municípios “[...] designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver” (Brasil, 2012). Desse modo, o Documento Orientador do PNAIC para o ano de 2015 assim definia o perfil dos coordenadores locais do programa:

O coordenador das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios será indicado pela respectiva Secretaria de Educação e deverá atender aos seguintes requisitos cumulativos:

I - ser servidor efetivo da Secretaria de Educação;

II - ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais;

---

<sup>50</sup> Faz-se necessário registrar que além do vínculo laboral com a municipalidade de Paulo Afonso, o colaborador tem outro vínculo efetivo como professor da rede estadual de ensino da Bahia.

<sup>51</sup> Ressalto que, além do vínculo laboral com a municipalidade, a colaboradora da pesquisa é professora do quadro efetivo do município de Cabrobó, no estado de Pernambuco.

<sup>52</sup> Atualmente, além da vinculação laboral com a municipalidade de Juazeiro, a colaboradora possui vínculo como coordenadora pedagógica da rede estadual de ensino da Bahia.

III - possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização;

IV - ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los;

V - ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais.

O coordenador das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios será denominado Coordenador Local no âmbito do SisPacto, e é o responsável pela inserção no Sispacto dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores de sua rede como participantes do Pacto, em prazo estabelecido pelo MEC.

É vedada a designação de qualquer dirigente da Educação do estado, do Distrito Federal ou do município para atuar como coordenador das ações do Pacto.

Na hipótese de a Secretaria não conseguir selecionar um profissional servidor efetivo com o perfil requerido, poderá excepcionalmente indicar profissional contratado ou com vínculo de trabalho temporário que atenda aos demais requisitos (Brasil, 2015, p. 5).

Diante do que estabeleceu o artigo 14 da Portaria nº 867/2012, há uma exigência que o profissional que deveria assumir a coordenação local do PNAIC possuísse conhecimentos e experiências laborais na gestão de políticas públicas, condição que se distancia essencialmente da formação e do trabalho do professor dedicado essencialmente à docência. Fato é que, ao exigir que o coordenador local deva “II - ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais”, nos aponta que a experiência com a gestão, ocorrida ao longo da carreira laboral, é um requisito que está acima da formação escolarizada dos professores, sejam eles licenciados ou pedagogos. Assim, como uma forma de concorrer para garantir aos coordenadores locais do PNAIC conhecimento sobre o programa e sua implementação, o documento orientador para o ano de 2015 propôs a primeira formação desses profissionais com uma carga horária de 32 horas, de modo a prepará-los para elaborar um plano de trabalho individual, de modo a cumprir as atribuições a eles delegadas, registradas em um relatório de trabalho ao final de cada etapa. Os documentos orientadores dos anos 2015, 2016, 2017 apontam as seguintes atribuições aos coordenadores locais:

Coordenadores Locais – responsável por toda a logística da formação no município/estado, pelo cumprimento da carga horária entre os OEs e professores alfabetizadores, pelo acompanhamento da aplicação das Prova Brasil e ANA, pelo gerenciamento das senhas no SisPacto, pela interlocução entre o Município/Estado e a Universidade formadora e por fim, pela articulação do aperfeiçoamento das ações pedagógicas no Município (Brasil, 2015, p.11).

.....  
d) Coordenador Local

O Coordenador Local supervisionará o desenvolvimento do programa nas escolas de seu território, por meio de visitas periódicas para o monitoramento do PNAIC com o intuito de sugerir às instituições formadoras possibilidades de apoio especial às escolas mais vulneráveis (Brasil, 2016, p. 11).

.....  
f) Coordenador Local

O Coordenador Local supervisionará o desenvolvimento do programa nas escolas de seu município, por meio de visitas periódicas aos espaços de formação com o intuito de monitorar a formação em serviço e a realização dos encontros presenciais

ministrados pelos formadores locais nas turmas de coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola. O cadastramento dos perfis será realizado pelo coordenador local conforme os critérios estabelecidos na legislação. Deverá, ainda, assegurar, junto à respectiva secretaria de educação, as condições de deslocamento e hospedagem para participação nos encontros presenciais dos formadores locais e dos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola, sempre que necessário. O coordenador local terá que reunir-se regularmente com o titular da secretaria de educação para avaliar a implementação das ações e implantar as medidas necessárias para a organização de ações especiais de apoio àquelas escolas com maior fragilidade (Brasil, 2017, p. 25).

Quando buscamos identificar e compreender a participação dos sujeitos colaboradores no programa do Monitoramento do PME, percebemos que ela ocorreu também em virtude de sua função laboral junto às Secretarias Municipais de Educação. Com a discussão em torno da política de planos estabelecida no Brasil a partir da Conae 2010, iniciado o planejamento para a elaboração ou adequação dos PME, os sujeitos colaboradores passaram a atuar como articuladores e mobilizadores no processo de elaboração dos planos no âmbito dos municípios, e, após a sua elaboração e aprovação, passaram a compor as equipes técnicas de apoio à Comissão Municipal de Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação do PME. A orientação do MEC foi para que os municípios, por meio de sua Secretaria de Educação, constituíssem “[...] uma equipe técnica para atuar no levantamento e na sistematização de todos os dados e informações referentes ao plano” (Brasil, 2016, p. 7), com o objetivo de assessorar a Comissão Municipal do PME e contribuir na sistematização dos relatórios de acompanhamento, monitoramento e avaliação do plano. Nesse contexto, foi atribuído às equipes técnicas de suporte das comissões, segundo o *Caderno de orientações para monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação*, as seguintes atribuições:

- ✓ Atuar no levantamento e na sistematização de todos os dados e informações referentes ao Plano Municipal de Educação e seu contexto;
- ✓ Contribuir para a comissão desencadear suas proposições, respaldadas em fontes oficiais e em sintonia com o Poder Executivo;
- ✓ Organizar os documentos oficiais e de aprofundamento para consulta da comissão e interessados, tais como: PME; Leis; Portarias; Decretos; Relatórios; peças orçamentárias (LOA, LDO, PPA...); Plano de Ações Articuladas e outros;
- ✓ Constituir instrumentos para coletar os dados que subsidiarão as produções das informações para o monitoramento e, posteriormente, os relatórios de avaliação garantindo fluidez e efetividade ao processo;
- ✓ Organizar o trabalho, distribuindo funções em consonância com os aspectos do PME em seu cotidiano, e, continuamente estudar o plano, monitorar as metas e as estratégias;
- ✓ Rer o plano continuamente, relacionando as metas e estratégias de forma cronológica, possibilitando melhor visualização, consulta e controle dos processos de execução;
- ✓ Articular o monitoramento à avaliação para subsidiar a elaboração dos instrumentos de planejamento orçamentário a serem executados, inclusive, em anos vindouros, contemplando as metas do plano de educação;
- ✓ Utilizar e/ou definir indicadores para aferir cada meta, sua evolução, seus entraves;

- ✓ Identificar em quais situações o plano se enquadra, a saber: com metas elaboradas, utilizando indicadores e fontes sugeridas pelo Ministério da Educação; metas elaboradas que dependem de indicadores e fontes próprias do município; metas elaboradas de modo genérico, não havendo possibilidade de estabelecer indicadores;
- ✓ Utilizar a Ficha de Monitoramento do Plano Municipal de Educação, organizada em três etapas propostas de trabalho;
- ✓ Debater o conteúdo da ficha no interior do órgão da educação/secretaria de educação junto aos seus pares;
- ✓ Encaminhar os registros de cada etapa ao Dirigente Municipal de Educação para validar o trabalho;
- ✓ Auxiliar na elaboração de Relatórios Anuais de Monitoramento (Brasil, 2016, p. 13).

Aos membros das equipes técnicas cabia um conjunto de responsabilidades diretamente relacionadas aos procedimentos de avaliação de políticas públicas. Era imprescindível compreender os processos ligados à composição das agendas de políticas e de governo, a fim de estabelecer prioridades entre as metas. Além disso, era necessário entender como ocorrem os processos de elaboração, pactuação e financiamento dos programas e ações criados para viabilizar as estratégias e metas definidas nos Planos de Educação – PNE, PEE, PME –, considerando que sua efetivação depende da colaboração no regime federativo que estrutura o Estado brasileiro. Tais saberes, compreendemos, no contexto da trajetória de vida-formação dos professores gestores, não foram resultados da formação institucionalizada das licenciaturas para a docência, o que nos leva a afirmar que são saberes constituídos da/na experiência de autoformação que decorre da sua atuação laboral em espaços da gestão. Aqui, aproximamo-nos da perspectiva de Pineau (2014, p. 95), que afirma que a autoformação leva o sujeito a tomar em suas mãos a apropriação do poder de formação, e esse o leva à dupla condição de sujeito e objeto de formação para si mesmo.

Foi nesse contexto que o processo de assessoramento realizado pelo Proam nas ações PNAIC e Monitoramento do PME concorreu para a formação dos professores que atuaram na condição de gestores de políticas educacionais junto aos municípios da Bahia, caracterizando a sua transição da função docente para a da gestão, de modo que aqui consideramos, para fins desta pesquisa, essa experiência como um projeto de formação para si assumido por esses atores/autores de sua trajetória de vida.

## **6 TRANÇADO QUE COSTURA A HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: PROFESSORES GESTORES E O CONHECIMENTO DE SI**

Desde o início do trabalho com as professoras, nutri forte expectativa de que pudesse encontrar nele, ou seja, nas próprias narrativas, o sentido da investigação; tinha os objetivos, eixos e questões, contudo, queria estar atenta ao movimento interno da própria pesquisa, às pistas que vêm do desenvolvimento do trabalho, que vêm da voz das professoras. E uma das pistas que vai-se tornando forte é a possibilidade de aprender com a história de vida delas. Ter acesso às suas biografias educativas, às suas histórias, aos caminhos percorridos tem-me ensinado e tem-me feito refletir sobre minha própria trajetória (Bragança, 2012, p. 166).

Sob a influência das bem trançadas linhas de Inês Bragança (2009), que ao refletir sobre a trajetória de vida e formação de professoras, através de biografias educativas, expressou como elas concorreram para a sua formação enquanto pesquisadora, é que, na condição de leitor deste texto, expressei sentir caráter formador semelhante com as entrevistas narrativas que compõem as fontes desta tese. Estas possibilitaram ouvir e captar a memória dos sujeitos, professores gestores, que atuaram em duas políticas públicas que estive envolvido na condição de professor formador, o PNAIC e o Proam/PME. Olhar para a história de vida dos professores gestores me colocou diante dos desafios reflexivos de pensar, a partir de suas narrativas, como também me constituí um professor que atua na formação de outros professores, para a gestão. Compreendo dessa forma, que o movimento formativo que conduzi, junto aos professores gestores, foi, para o meu projeto de vida e formação, um processo de transformação (Josso, 2007).

Para este estudo, que se insere no campo educacional, tomo, no contexto das pesquisas (auto)biográficas, a abordagem da história de vida e formação pela possibilidade que esta traz de mobilizar, nas palavras de Bragança (2011, p. 157), “[...] uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo”. Nesse sentido, reitero o que vem sendo demarcado ao longo desta tese, a perspectiva de investigação que se desloca dos processos normativos e técnicos da implementação das políticas públicas educacionais para olhar na direção dos sujeitos da dimensão micro da sua implementação. Os professores gestores, que, ao atuarem para a efetivação dessas políticas, vão concebendo sentidos, para si e para os outros, da relevância das políticas a partir da compreensão sobre do movimento pendular, por eles exercido, entre a docência e a gestão, como vivência constitutiva do seu fazer laboral, forjado pelas experiências de formação ao longo da vida. Assim, ao assumir a compreensão epistemológica da abordagem biográfica, me aproximo do que nos apontam Finger e Nóvoa

(2014, p. 21) ao afirmarem que “[...] respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem”. Conforme Souza (2010, p. 163), ao narrar, “[...] o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade”.

No contexto das narrativas trazido pelas entrevistas, este capítulo se propõe a desvelar a trajetória de vida-formação dos professores gestores de políticas educacionais no cenário dos SME em que atuaram na Bahia. Nele, promovo o exercício de interpretação das narrativas desses sujeitos colaboradores para com a sua atuação na condição de gestores de políticas educacionais, e busco compreender os sentidos que estabelecem para as experiências na sua trajetória de vida e formação, considerando o movimento pendular que os coloca ora na docência, ora na gestão, e, em alguns momentos, vivenciando os dois espaços em concomitância. Busco, assim, compreender o sentido dado por esses sujeitos às suas práticas reflexivas, e tomo elas como um inventário de saberes capazes de influenciar o seu fazer pedagógico, pelos saberes da gestão quando na docência, assim como inspirar a condução da gestão das políticas educacionais pelos atravessamentos promovidos pela leitura das demandas que são incorporadas pelo ser professor na docência. Dessa interação, capto os olhares e sinais que indicam compreensões ressignificadas de movimentos político-institucionais, bem como de uma outra possibilidade de perceber os “[...] processos-projetos de formação do nosso estar-no-mundo singular/plural” (Josso, 2004, p. 28).

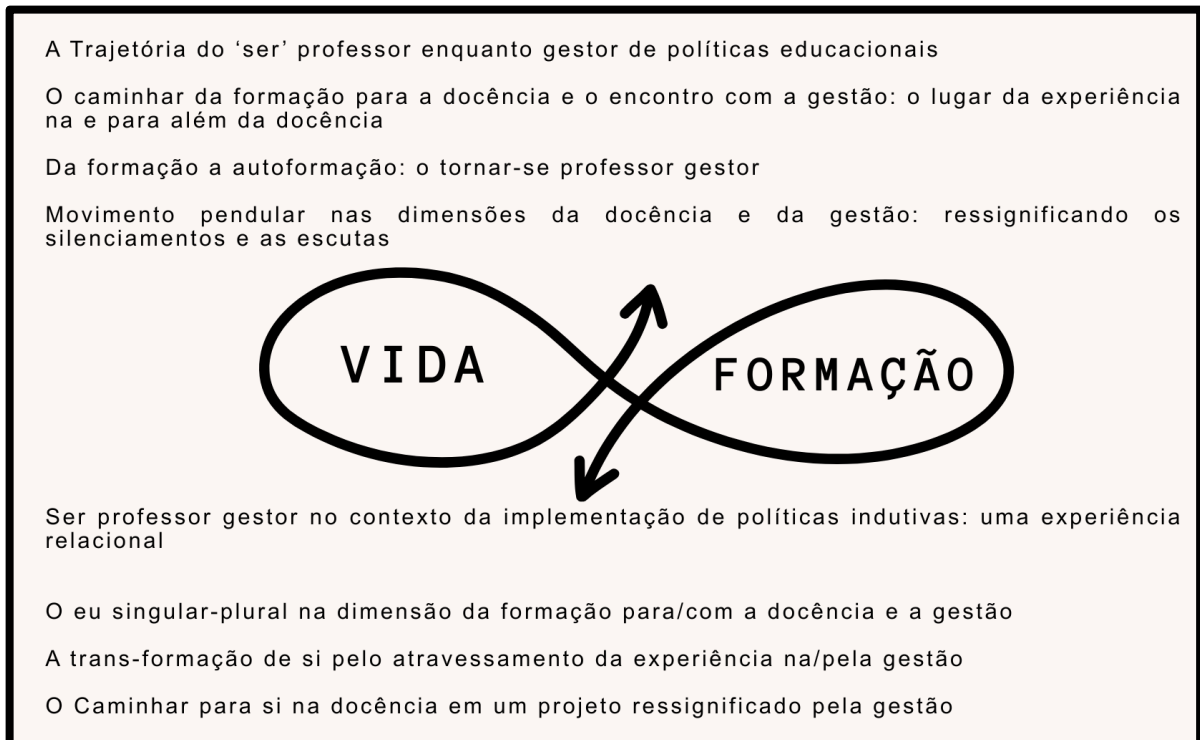
Para promover as interpretações e compreensões das narrativas, retomo a uma descrição dos sujeitos colaboradores e, em seguida, trago para a reflexão algumas unidades temáticas ou descritivas, sem descuidar da compreensão global da narrativa com as subjetividades ali impregnadas, e os sentidos dos elementos constitutivos do que é formativo na trajetória de vida e formação daqueles sujeitos (Souza, 2004). Para tanto, considere, inicialmente elementos que apontassem para a intersubjetividade dos sujeitos, indicando para a sua conexão com o mundo singular-plural da formação, identificando os laços que constroem os elos biográficos, como os de parentesco (Josso, 2006). Estes influenciaram diretamente a trajetória de vida e a formação pela escolarização dos sujeitos colaboradores. Em um segundo movimento conduzido pela intersubjetividade, trato da trajetória de formação pela escolarização dos sujeitos colaboradores e de como esta influenciou a sua compreensão para com a docência e a gestão na educação, momento em que me aproximo do Tempo II da análise interpretativa compreensiva, que se

destina à leitura temática e à composição das unidades de análise descritivas e da análise interpretativa-compreensiva.

A partir dos movimentos intersubjetivos e intrassubjetivos, constituí a definição das unidades temáticas de análise ou descrição sendo definida como primeira unidade temática “A Trajetória do ‘ser’ professor enquanto gestor de políticas educacionais”. Essa unidade temática foi composta a partir da seguinte subdivisão: “O caminhar da formação para a docência e o encontro com a gestão: o lugar do professor para além da docência”; “Da formação à autoformação: o tornar-se professor gestor”; “Movimento pendular nas dimensões da docência e da gestão: ressignificando os silenciamentos e as escutas”.

Em um outro movimento definidor das unidades temáticas, trago como escopo compreender como os professores gestores interpretam seu modo de agir no contexto da sua profissionalização, ou seja, no contexto das relações estabelecidas com os diversos sujeitos no seu trabalho na/com a docência e a gestão. Aqui, tomo de empréstimo para esta reflexão os conceitos de “aprendizagem experiencial” e “experiência formadora”, desenvolvidos por Josso (2002), concebendo que eles possibilitam interpretar a construção dos sentidos estabelecidos pelos sujeitos aprendentes do seu processo de formação “[...] como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas” (Souza, 2010, p. 158). Assim, defino como segunda unidade temática o “Ser professor gestor no contexto da implementação de políticas indutivas: uma experiência relacional”, que estruturei da seguinte forma: “O eu singular-plural na dimensão da formação para/com os outros”; “A trans-formação de si pelo atravessamento da experiência na/pela gestão”; “O caminhar para si na docência em um projeto ressignificado pela gestão”. Esses tópicos constituem o Tempo III – “Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*”, que possibilitou desenvolver a análise interpretativa-compreensiva das narrativas dos sujeitos colaboradores.

Figura 2 - Unidades temáticas de interpretação na formação dos professores gestores



Fonte: elaborada pelo autor.

## 6.1 O TRANÇAR DA VIDA NA FORMAÇÃO: DA AUTODESCRIÇÃO AO MARCADOR FAMILIAR

Para descrever os elementos constitutivos da trajetória de vida-formação dos sujeitos colaboradores, a partir das unidades descritivas estabelecidas, aqui retomo a caracterização deles, produzida a partir das entrevistas narrativas, o que constituiu, na perspectiva de Souza (2006a), o Tempo I – “Pré-análise/leitura cruzada da análise interpretativa das fontes”. Saliento que as informações captadas seguem, como traz Josso (2006, p. 375), a “[...] constituição de um contrato pelo qual os participantes definem os limites que pretendem estabelecer a fim de garantir uma confiança possível para facilitar a socialização de seus relatos”.

Deixo claro que é o narrador, o professor gestor, quem define o caminho das palavras que irá compor o desenho da narrativa sobre os fatos por ele revelados, pois, cabe a ele “[...] decidir o que ele deseja partilhar e o que ele prefere guardar consigo” (Josso, 2006, p. 376). Assim, o contrato estabelecido entre os participantes da entrevista foi materializado em um dispositivo, o TCLE, que convidou os sujeitos colaboradores a fazerem a narração, a partir das

lembranças que fossem surgindo. São os sujeitos quem decidem a ordem dos fatos, por serem os atores/autores protagonistas e roteiristas de sua história de vida formação, de modo que o que eles narram constituem “[...] os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais”, assim como “[...] revelam modos de apreensão e interpretação do vivido” (Souza; Meireles, 2018, p. 290).

Ao encerrar a leitura do enunciado da pesquisa com a expressão “podemos começar?”, cada colaborador foi provocado a tecer os seus primeiros movimentos narrativos e a buscar nas memórias de formação uma descrição do seu processo de escolarização e dos acontecimentos que os influenciaram a decidir pela atuação na área da Educação. Tal descrição possibilitou construir uma caracterização do seu perfil biográfico referenciado na descrição da sua trajetória de escolarização, atuação laboral e relações familiares.

Com a definição de como cada um dos colaboradores seria identificado em sua narrativa, aponto para a oportunidade de registrar aspectos da sua individualidade, assim como das singularidades que foram aparecendo na sua autodescrição, o que concorreu para a captação de nuances que indicaram interpretações de como eles compreendem a sua escolha pelo caminhar da formação escolarizada para a docência. Destaco, aqui, que a influência das relações familiares para a tomada de decisão pelo campo da Educação e da docência foi abordada de uma forma mais direta e explícita pelas colaboradoras Andreлина e Zélia, e de uma forma menos explícita pelo colaborador João Pedro. Na narrativa delas, percebemos uma expressividade mais intensa dos sentidos dados às relações familiares na tomada de decisão pelo campo da Educação.

João Pedro, único homem entre os colaboradores da pesquisa, possui 54 anos de idade, casado, com filhos, natural de Paulo Afonso (BA), concluiu seu Ensino Médio por meio do curso de Magistério e possui 34 anos de vínculo funcional efetivo junto à rede de ensino do município. Ele fez a sua descrição inicial enfatizando o seu percurso pela escolarização e profissionalização, apontando para o seu caminhar em duas graduações – licenciatura em Pedagogia e Letras –, citando as especializações feitas nas duas áreas e destacando os cargos que ocupou nas redes de ensino municipal e estadual, nas quais também possui vínculo funcional, enquanto professor, coordenador pedagógico, gestor escolar e secretário de Educação do município de Paulo Afonso. Mesmo não citando na sua descrição inicial, ao longo da entrevista, ele traz o registro de que iniciou um mestrado, mas não concluiu.

*Muito bem, eu sou o professor João Pedro, sou graduado em Pedagogia e em Letras, tenho pós-graduação lato sensu em Coordenação Pedagógica, Supervisão Educacional, e também Língua*

*Portuguesa. Pertencço à rede municipal de ensino de Paulo Afonso, e também à rede estadual de ensino da Bahia, e atuo aqui no município de Paulo Afonso. Já fui diretor de escola, já fui secretário municipal de Educação, já fui coordenador pedagógico. Ainda sou professor, sou docente da disciplina de Língua Portuguesa, Metodologia do Trabalho Científico, Redação e Literatura. Trabalhei também em cursinhos pré-vestibulares, e essa vasta experiência já está aí em torno de 34 anos de trabalho (Professor gestor João Pedro. Entrevista narrativa, outubro/2024).*

É importante destacar que João Pedro inicia sua descrição enfatizando que é professor, o que interpretamos como um marco identitário, que conduzirá a sua narrativa, e que foi por ele incorporado na sua atuação laboral, mesmo ocupando outros cargos e funções na gestão educacional e coordenação pedagógica. A docência é aqui compreendida como elemento constitutivo da profissionalização do sujeito professor gestor, por ser o ponto de catalização dos sentidos que emprega a atuação laboral dele, seja na prática docente no ambiente escolar ou na gestão educacional. Isso permite buscar compreender, no decorrer dos demais tempos da análise, em meio a um movimento pendular, como a formação para a docência influencia na atuação do professor gestor, assim como de que forma essa experiência na gestão impacta o seu retorno à docência.

Ao adotar o “ser professor” como elemento constitutivo da sua identidade, João Pedro se apresenta como o personagem da narrativa que se torna professor na/com as experiências da docência, mas que carrega consigo esses saberes quando da atuação na gestão das políticas e das instituições educacionais. Isso nos remete ao que aponta Ricoeur (1991, p. 176) quando da sua discussão sobre a pessoa como personagem da narrativa.

A pessoa, compreendida como personagem de narrativa, não é uma entidade distinta de suas ‘experiências’. Bem ao contrário: ela divide o regime da própria identidade dinâmica com a história relatada. A narrativa constrói a identidade do personagem, que podemos chamar sua identidade narrativa, construindo a da história relatada. É a identidade da história que faz a identidade do personagem.

Abrahão, Souza e Cunha (2024, p. 36), ao refletirem sobre essa perspectiva de Ricoeur (1991), asseveram que essa identidade pessoal, perante a relação espaço-tempo das experiências, constitui permanências, não estáticas, de traços definidores da narrativa dos sujeitos, de modo que essa identidade narrativa “[...] trata-se, nesse caso, de o narrador compreender-se ao compreender o outro – quem escuta, quem lê – como diferente de si, o que propicia, em meu entender, a construção de uma narrativa evolutiva própria ao sujeito da narratividade”.

Para João Pedro, a família surge como uma referência de sentido humanizado que a escolarização deve trazer. É possível perceber em sua fala uma ambiguidade na compreensão

do papel da família e sua interação com a escola em virtude da necessidade de ter que conciliar a sua relação intrafamiliar de parentesco com uma percepção de uma família extensiva, aquela que, para ele, se estabelece nas relações constituídas no âmbito escolar, com uma perspectiva de cuidado, de acolhimento afetivo, com um propósito de bem coletivo.

*Eh! O professor é um ser humano que vive muito mais fora, fora da família, do que propriamente na família. Então! Eu penso que esse também é um ponto de partida, que a família do professor, além da sua própria família de esposa, filhos, parentes etc., ela também reside na escola. Quando a gente começa a pensar na escola como família, como a gente, quando a gente pensa uma escola, que possa melhorar a qualidade de vida dessa família, então, estamos também fazendo com que este país tenha ideais de superação (Professor gestor João Pedro. Entrevista narrativa, outubro/2024).*

Já Andreлина, mulher de 41 anos, solteira e sem filhos, natural de Juazeiro (BA), concluiu o Ensino Médio propedêutico pela formação geral e possui vínculo funcional – temporário e efetivo – com o município de Juazeiro correspondente a 18 anos. Ao se apresentar, ela faz uma regressão em sua narrativa até o Ensino Fundamental, em que ressalta ter sido bolsista em escolas privadas, para, em seguida, destacar que, devido às dificuldades financeiras da família, teve que migrar para a escola pública no Ensino Médio. Ela menciona que foi nessa fase que se identificou com a área da Educação a partir das influências dos professores, mas que se viu envolta em um conflito íntimo para decidir qual caminho seguir, haja vista ter uma pretensão de cursar Direito. No entanto, ressalta ao final que optou pela área da Educação e decidiu por cursar a licenciatura em História.

*Sim. Então vamos lá. Minha trajetória começou como estudante do Ensino Médio na escola pública. Sou estudante do Modelo aqui de Juazeiro. Meu Fundamental 2 foi basicamente sendo bolsista de escolas privadas. E aí quando foi no Ensino Médio, por questões financeiras, por causa da minha família, de não poder mais custear os livros, eu optei em ir pra rede pública. E aí nesse momento eu tive uma identificação muito grande com a educação. É por conta dos meus professores, principalmente meu professor de matemática. Eu estava indo entre matemática e história na época, e aí eu comecei a focar mesmo nesse processo de ir pra educação, mas também tinha um sonho interno da questão do Direito. Quando foi em 2002, eu comecei nesse processo de cursinho, lá do Modelo, e aí final de 2003 passei um ano estudando, eu ingressei na UPE, que na época era chamada FFPP, Faculdade de Formação de Professores de Petrolina, que aqui em Juazeiro só tinha na UNEB, Pedagogia. E aí eu queria licenciatura. E aí eu cursei, optei por História, e meu professor de Matemática, lembro muito ficou frustrado na época, porque eu era muito boa em matemática, mas a parte crítica minha, ficou muito mais forte, e aí eu resolvi optar por História. E também porque na época eu estava nessa questão de dúvida entre História e Direito. Fui pra história, comecei na turma em 2004, na UPE. (Professora gestora Andreлина. Entrevista narrativa, janeiro/2025).*

Andreлина ainda ressaltou que em meio à sua convicção na escolha da carreira, a da docência, ao optar pela licenciatura em História, teve que enfrentar um outro dilema, agora no

âmbito familiar diante do desejo de seu pai para que ela pudesse seguir outra carreira, e não a docência. Para tentar equilibrar a situação familiar, ela relata que consolidou a sua opção pela educação quando do início da etapa do estágio, mas, para amenizar os conflitos com o pai, decidiu cursar o bacharelado em Administração, curso que não concluiu.

*É, meu pai nunca ficou muito satisfeito em eu ter escolhido a área de educação. Ele queria que eu escolhesse qualquer outra profissão, menos ser professora. Mas eu obstinada nos meus objetivos, quando eu entrei no estágio, aqui no Lomanto Júnior, eu falei, não, foi no estágio que eu disse realmente, eu quero ser professora. E aí fui me dedicando e tal. Pra agradar meu pai, nesse meio do caminho, eu resolvi ingressar na Univasf. Chegou, aqui na região, e aí pra agradar meu pai eu fiz também Administração. Comecei a cursar Administração. Fui das primeiras turmas de Administração da Univasf. O prédio ainda nem tinha ainda físico, a gente estudava no IF, e aí eu fazia História à noite e a Administração de manhã, estagiava tarde. Era uma verdadeira loucura minha vida. Não tinha tempo para nada, eu vivia para o estudo. Ainda cursei dois anos de Administração, nessa loucura! Aí eu dei uma parada, porque eu tive que optar. Porque o curso de Administração foi pra a noite, e aí eu tinha que optar, ou terminava História, ou eu cursava Administração. Aí eu resolvi terminar a História. Deixei a Administração de stand by. Concluí História e já fui de imediato pra rede municipal, não como professora efetiva, fui como contrato porque eu fui lá, eu conheci a Secretária municipal da época, que era vizinha da minha avó, fui lá bater na porta dela e disse que queria uma oportunidade, que eu tinha acabado de me formar. Isso foi em 2007. (Professora gestora Andreлина. Entrevista narrativa, janeiro/2025).*

Para Andreлина, que teve uma relação mais tensa com seu pai para definir a sua escolha de atuação na educação, a compreensão dessa relação passa por momentos distintos ao longo da sua narrativa. Se inicialmente ela registra que seu pai não ficou satisfeito com a sua escolha pela docência, em outros momentos, o tema ressurge e traz alguns marcadores que justificam aquela resistência, seja pelo histórico familiar do pai, que tinha outros familiares na docência, ou por acreditar que Andreлина teria possibilidades de entregar um resultado social maior que aquele realizado na docência. A postura do pai em tentar direcionar a escolha de Andrealina é contraposta pela iniciativa da mãe, que além de acolher a decisão da filha, passa a ser uma parceira na condução das ações realizadas por esta na docência.

*Eu disse pra meu pai que, ele nunca quis que eu fosse professora, mas eu disse a ele, eu seria a melhor professora. E aí quando eu falo a melhor professora, eu não me enxergo apenas em sala de aula.*

*[...]*

*Por que que meu pai não queria? Talvez seja porque a mãe dele era professora. Ele tem duas irmãs, minhas duas tias são professoras, e tinha uma tia também professora. E acho que ele enxergava essa profissão como uma profissão não rentável. E além disso, ele sempre disse para mim que eu era uma pessoa que meu potencial não era para tá em quatro paredes em sala de aula, era para estar em outros espaços. Ele sempre falou isso para mim.*

*[...]*

*E com relação à família, é porque minha mãe sempre foi aquela pessoa que me apoia, incondicionalmente, e já meu pai era aquela pessoa do confronto. Que me cobra, que me isso,*

*que me testa. Sabe! Que fala assim: 'você pode ser mais que isso. Por que que você tá aqui? Tu tinha que ser era administradora e não professora'. Quando eu rompi com administração, foi um parto dentro de casa. 'Minha filha, pelo amor de Deus, não faça isso'. Porque ele é, os dois têm curso técnico, meu pai tem Técnico de Administração e minha mãe tem Técnico em Contabilidade. Não tem ensino superior, só quem tem ensino superior, a primeira fui eu, e depois minha irmã em Publicidade. Então ele, tá assim. Eu tinha que dar certo, eu era a pessoa que tinha que dar certo na família, sempre fui exigida disso. Éh, não, não ainda tem que dar certo, porque qualquer coisa dar errado aqui, pelo menos Andreлина deu certo.*

[...]

*Então, minha mãe sabia que eu ia chegar em algum lugar e, qualquer lugar que eu chegasse, ela ia estar do meu lado. Já meu pai queria, me direcionar, né! Pra chegar aos lugares que ele queria.*

(Professora gestora Andreлина. Entrevista narrativa, janeiro/2025).

Zélia, a terceira colaboradora, é mulher, casada, com filhas, e assim como Andreлина, concluiu o Ensino Médio propedêutico pela formação geral. Ela possui vínculo funcional temporário com o município de Macururé (BA), por meio de contrato que vem se renovando há 17 anos, além de possuir vínculo funcional efetivo com o município de Cabrobó (PE), onde atua como docente. Em sua fala inicial, Zélia faz, antes de projetar sua trajetória na escolarização, uma reflexão sobre a condição socioeconômica de sua família ascendente e sobre a importância dos seus pais no processo de formação seu e de seus irmãos. Após essa referência, com destaque para o papel da sua mãe em virtude do falecimento do seu pai ainda quando era uma criança, ela se reporta à sua trajetória de escolarização se referindo ao Ensino Médio e logo afirma que não tinha pretensão de ir para a área da Educação. Mesmo sem essa pretensão, prestou vestibular para o curso de licenciatura em Letras e, depois, para licenciatura em Matemática, ambos na UNEB, *campus* Paulo Afonso.

*Primeiro, eu venho de família bem carente. Eu perdi meu pai logo cedo, eu tinha o que oito anos, e minha mãe não tinha estudo. Então, o que foi que ela fazia. A maioria das vezes a gente ficava em casa eu e meus três irmãos e ela saía para trabalhar. Então, mas uma coisa que ela nunca deixou que faltasse para a gente foi a educação. Nunca faltamos na escola. Então era algo que ela sempre reforçava com a gente. Para que nunca deixasse. Até aí tudo bem. Nos formamos, eu não tinha pretensão de ir para educação, logo após concluir o Ensino Médio. Aí, só que depois eu, vendo minhas amigas ingressarem na faculdade, aí eu tentei. A primeira vez fui desclassificada em Língua Portuguesa na UNEB. Aí foi quando eu fui avaliar, oxente, minhas amigas passaram e eu! Aí depois de certo tempo, eu pensei, eu vou fazer o quê em Pedagogia? Se eu não me identifico muito com essa área? Esse era meu pensamento quando eu tinha meus 18 anos. Aí passei um ano, parada, e resolvi tentar novamente. Só que ao longo desse ano que eu passei parada, me veio muito a lembrança de meu pai que eu perdi, quando eu tinha oito anos. E ele sempre foi uma pessoa que nos ensinava tanto português, mas (quanto) também, matemática. Aí eu fui descobrindo essa afinidade, com a matemática, e fui gostando. Eu ensinava as minhas irmãs mais novas e percebia que eu tinha habilidade. Vou fazer Matemática. Passei na UNEB, iniciei ainda, só que logo eu me casei. Aí tive que me mudar para Macururé. Nesse caso aí, eu abandonei a faculdade. Parei aí. (Professora gestora Zélia. Entrevista narrativa, fevereiro/2025).*

Ao longo da sua apresentação, e ainda no curso da reflexão que fazia sobre a sua escolarização, ao citar o acontecimento do casamento, ela descreve a ruptura com a sua escolarização em virtude da necessidade de mudar de domicílio e ir morar em uma cidade pequena que não oferecia a possibilidade, naquele momento, de continuar o curso de Matemática que iniciara. Foi então que decidiu buscar oportunidades de emprego, atuando inicialmente no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio de processo seletivo temporário, para, em seguida, após o fim do contrato, atuar profissionalmente na Secretaria de Educação de Macururé, onde possui vínculo contratual se renovando até o presente momento. Ela fez ainda uma breve reflexão sobre a área da Educação, quando se questionou se teria agido de forma assertiva ao não tentar fazer o curso de Pedagogia e optar pela licenciatura em Matemática, percepção que se alterou quando experienciou a atuação profissional junto ao PNAIC.

*Aí, município pequeno! Vou tentar também trabalhar. Passei no concurso de IBGE. Ai trabalhei aquele que é temporário. Trabalhei aí, quando terminou esse percurso, a partir do momento em que a gente é acostumado a receber o nosso salário, a gente quer sempre. Fui na prefeitura, ver se eu conseguia um emprego. Ai o que me disseram é: 'não, a gente vai dar para quem está cursando faculdade, aí a gente vai abrir, porque aí é uma forma de você pagar mensalidade'. Iniciei a faculdade, Matemática. Não me arrependo um pingo. Talvez eu tivesse me arrependido se eu tivesse entrado em Pedagogia na época, né! Mas Deus escreve certo por linhas tortas. Eu lembro que na época eu fiquei chateada por não ter passado, mas depois eu agradei, né! Foi um momento de experiência! Eu pude perceber, talvez eu tivesse desistido na metade do curso, seria pior, não sei, não sei dizer ao certo. Ai me convidaram para trabalhar na Secretaria de Educação. A princípio, cai de paraquedas. Porque assim que entrei, me convidaram para ser coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Aceitei, fui com a cara e com a coragem. Mas foi a partir daí que eu comecei a ter um olhar diferente para pedagogia também. (Professora gestora Zélia. Entrevista narrativa, fevereiro/2025).*

Zélia, quando se refere à família, traz uma marca simbólica muito forte da ausência paterna, ao mesmo tempo que não percebe o silenciamento que vai construindo em torno da figura de sua mãe. Para ela, no que diz respeito à sua escolha pela carreira construída a partir da licenciatura em Matemática, a influência do seu pai ressalta na narrativa e aparece em momentos distintos da entrevista.

*Pronto. Ai, eu posso ir voltando, né? Ainda, sobre a influência, porque também eu voltei para a Matemática. Eu não sei dizer se foi, pela saudade mesmo assim, do meu pai, sabe! Como se, se eu fizesse Matemática mesmo, eu estaria tendo ele mais perto de mim. Ou se era só pelo fato mesmo de eu me identificar, ou se foram as duas coisas, né! Quando, em casa, só eu sou da área de Matemática e os outros são mais Educação Física, Biologia. Mas eu tive, pelo menos logo no início, era como se o fato de eu estar tão ligado à matemática, eu estivesse suprimindo uma necessidade também, do meu pai que era muito bom em Matemática e foi quem me ensinou.*

*Mas a partir daí, eu percebi também que, assim, é algo que eu gosto, é algo que eu domino, sabe! Eu me perco fácil assim em uma conta grande, fazendo uma conta grande, eu acho lindo. [...]*

*Agora meu pai, se ele, meu pai também só tinha o fundamental (até a 4ª série) e era quem ensinava a gente. Matemática fazia, conta assim de cabeça. Infelizmente ele faleceu muito cedo, não conseguimos esse feito, com a educação. (Professora gestora Zélia. Entrevista narrativa, fevereiro/2025).*

Em um momento de interação com a Zélia, proponho que ela nos fale sobre a sua mãe, que aparece no início da entrevista, contudo, gradativamente, vai sendo silenciada pelo sentido que a força da ausência da presença física do pai ganha na narração. Provocada a olhar para a figura materna, eis que essa mãe surge com uma força que transborda da família ascendente para a descendente, e provoca, por meio de um momento de inflexão emotiva forte, uma retomada da narrativa que demonstra a sua relevância para a trajetória de vida de Zélia.

*Ah, não, minha mãe, hoje eu tenho muito orgulho dela. Sinto até vergonha em dizer que na época em que éramos mais jovens, não era assim. Não porque eu não tinha, assim, o entendimento do que ela fazia para que a gente se mantivesse na escola. A gente sentia assim, falta. Hoje eu entendo porque eu também deixo as minhas muito tempo só. Por exemplo, o período da tarde mesmo, elas ficam só em casa, porque eu tô na escola. Hoje eu consigo entender, mas eu sei também que elas não entendem, assim como eu também não entendia na época; mas assim, minha mãe, ela é um exemplo também para mim. Porque apesar das dificuldades que a gente sempre passou e que ela também passou para que a gente pudesse se formar. Não é! Ela é uma guerreira. Hoje ainda, graças a Deus, ainda tem minha mãe. Sim, ela não nos deixa faltar nada.*

*[...]*

*E assim, minha mãe também é minha base. Eu, talvez eu fale mais do meu pai, porque minha mãe ainda está aí comigo. E aí geralmente a gente, infelizmente, a gente costuma lembrar mais daquilo que não está mais com a gente. Não sei, mas minha mãe ela nos ajudou muito também, me influenciou muito. No tempo mesmo que concluí o Ensino Médio, ela me incentivou a fazer logo alguma coisa para não ficar tão parada. Porque poderia ser que também que eu me acostumasse a ficar sem estudar. Ela reclamou muito disso. Quando eu ingressei na faculdade, que eu comecei a estudar e eu parei, que eu fui morar em outra cidade, ela também assim, não gostou. Eu entendo também, porque ela queria que eu tivesse logo uma profissão. E como ela dizia, que eu digo assim, hoje para as minhas filhas, estude, construa sua carreira, porque nem sempre nós vamos estar por aqui. Então, ela ficou chateada, mas assim, me incentivou tudo.*

*[...]*

*Nunca deixou a gente parar de estudar. E se a gente chegar e dizer: 'mainha, eu tô precisando ir para tal canto', mas eu não tenho dinheiro para fazer um concurso, ela arrumava. Então, ela sempre foi aquela mãe assim, que nunca deixou faltar nada para que a gente construísse tudo que a gente tem hoje. Eu sou muito grata a ela, porque assim, se ela não tivesse me ajudado também, não tivesse me dado a força de continuar, hoje eu não estaria aqui. Graças a Deus, minha situação hoje em dia não é das melhores, mas também não é tão ruim. Eu consigo dar uma educação melhor para as minhas filhas, um espaço melhor para morar, mas eu nunca esqueço minhas raízes, de onde eu saí. Minha mãe, ela lavava a roupa. Eu, eu perco assim a conta das vezes que a gente ia com ela, com as trouxas na cabeça, mesmo, para entregar na casa dos outros e, às vezes com uma vergonha tão grande em encontrar um colega no meio da rua. Hoje eu entendo, tenho muito orgulho. Se assim, a admiração também, se minhas filhas tiverem por mim a metade da admiração que eu tenho por minha mãe, se elas tiverem por mim, já estou bem demais. Já estou satisfeítíssima. É porque às vezes a gente realmente não dá valor.*

*Você falou em um ponto bem interessante, que eu falei muito do meu pai, mas não citei de fato, a importância que a minha mãe teve e tem na minha vida. Mas é aquela, é aquela mãe sábia. A guerreira, sábia. Não tão carinhosa, mas é aquela mãe que a gente tem bastante respeito.*

*[...]*

*A gente respeita muito ela, eu acho que isso aí talvez a gente não fale muito, né! Talvez eu esteja no momento de falar mais isso a ela. Mas eu vou me policiar a partir de agora, vou dizer mais a ela. Mas ela foi muito, ela foi fundamental na verdade. Os nossos irmãos mesmo, ela que botava a gente pra ensinar. Aí um ponto positivo que eu lembrei agora. Minha mãe, ela também, ela só sabia ler, ela não escrevia, mas ela lia. E mesmo assim, ela nos ensinava. Acredite se quiser, ela nos ensinava. Aí depois que nós nos formamos, eu e minha irmã, que somos mais velhas, nós incentivamos ela a estudar, e ela ainda concluiu, mesmo na EJA, concluiu até o Ensino Médio. Foi, parou por aí, sabe o básico, mas pelo menos ela conseguiu concluir, né! A gente fazia as atividades com ela, ela tinha hora que ela perdia a paciência, é tá pensando que uma vida de estudante é fácil? Não é fácil não. Mas assim, concluiu, graças a Deus. (Professora gestora Zélia. Entrevista narrativa, fevereiro/2025).*

A presença destacada da influência familiar na decisão em atuar na área da Educação, trazida principalmente pelas narrativas de Andreлина e Zélia, me remeteu a buscar compreender essa instituição, a família, como “[...] micromeios de relações intersubjetivas onde dominam não as relações instrumentais, mas as relações afetivas, morais e ‘semânticas’, isto é, geradoras de sentido” (Bertaux, 2010, p. 53). Nesse contexto, interpreto que, para os sujeitos colaboradores deste estudo, o sentido dado à influência da família para com a sua decisão em atuar profissionalmente no campo da Educação não aparece como uma percepção simplória ou romantizada, mas como o registro de “[...] experiências formadoras tecidas ao longo da vida” (Bragança, 2012, p. 195).

Tais registros, ao emergirem nas narrativas, levam-me a refletir sobre como as escolhas e decisões são construídas por meio das interações familiares, em um movimento que busca compreender as subjetividades constitutivas dos sujeitos, advindas dessa relação dialógica de tensões e atravessamentos. Ao narrarem os acontecimentos selecionados para evidenciar essas relações, os sujeitos transitam por uma perspectiva de temporalidade pendular, ora descrevendo o passado – seja na tentativa de relatar como de fato ocorreu determinado acontecimento, seja projetando o que ele poderia gerar –, ora referenciando o presente, num movimento descritivo que retorna ao passado.

Nesse movimento pendular, os sujeitos, com destaque para as narrativas de Andreлина e Zélia, evidenciam percepções de si e dos membros da família, que inspiraram perspectivas constitutivas da sua vida-formação. Como nos aponta Josso (2006, p. 375), “a força desses laços de parentesco se expressa nos laços de lealdade e de fidelidade que engendram e que se manifestam não apenas na preservação das relações mais ou menos ritualizadas, mas igualmente nas convicções adotadas”.

Ao buscar interpretar e compreender, a partir das narrativas, a relação dos colaboradores com as suas famílias, percebo o seu assujeitamento a esse grupo a partir da intersubjetividade que concebe a essência relacional do sujeito humano, que, ao interagir com as coletividades, faz com que “[...] esse elo, apesar de unir os indivíduos em uma história compartilhada, permite também que estes se diferenciem” (Conti, 2010, p. 62). Essa marca da diferenciação está assinalada nas narrativas de Andreлина e Zélia quando apontam para os caminhos distintos que assumiram perante a expectativa, e projeção, que faziam seus pais quanto à profissão que elas deveriam seguir.

Diante da narrativa dos três colaboradores sobre a relação que possuíam e a forma como compreendem a interação com suas famílias na tomada de suas decisões, percebo a constituição de singularidades marcadas pela relação espaço-temporal estabelecida pelos sujeitos dessas experiências, de modo que “[...] cada momento, cada espaço em que vivemos, nós os transformamos no momento e no lugar de uma história singular que é a *nossa* história” (Delory-Momberger, 2016, p. 139). No entanto, essa história singular é atravessada pela pluralidade construída pela vida em grupo, nesse caso a família, e referenda o que nos aponta Bertaux (2010, p. 53), ao refletir sobre como podemos compreender as ações dos sujeitos diante dos grupos em que interage, quando afirma que o projeto de vida desses sujeitos, “[...] decidido em certo momento da existência, não foi elaborado *in abstracto* dentro de uma consciência isolada, mas foi falado, dialogado, construído, influenciado e negociado ao longo da vida em grupo”.

João Pedro, Andreлина e Zélia, ao escolherem seu projeto de vida e formação voltado para o campo da Educação, evidenciam sua conexão com o mundo ao relatarem a relevância das experiências construídas nas relações familiares, que foram essenciais para influenciá-los em sua trajetória de formação escolar. Essas vivências foram fundamentais para o ingresso nas licenciaturas e, conseqüentemente, para o movimento pendular em direção à gestão, reafirmando que “[...] todos nós somos herdeiros daquilo que vivenciamos no passado, considerando que as pessoas não são objetos passivos, como define o determinismo mecanicista; antes, elas sentem seus sentimentos em seus atos, em suas escolhas” (Meireles, 2015, p. 285).

## 6.2 A TRAJETÓRIA DO “SER” PROFESSOR ENQUANTO GESTOR DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Com essa unidade temática, procuro registrar o sentido da docência trazido pelas narrativas dos sujeitos colaboradores quando da afirmação da sua identidade docente. Tais narrativas referendam a compreensão de que a função primordial do professor é a docência, é o estar em sala de aula com os estudantes construindo e socializando saberes, como se pode observar nos registros de sua narrativa. João Pedro assim se expressa ao falar da docência: “*eu sou o professor João Pedro*”, “*ainda sou professor, sou docente*”, “*muito bem! Primeiramente, eu sou professor. Professor é para trabalhar em sala de aula com o aluno*”; nas palavras de Andreлина essa compreensão surge ainda com mais força: “*sou professora de História*”, “*eu quero ser professora*”, “*vou ser professora*”, “*mas eu disse a ele, eu serei a melhor professora*”, “*ser aquela professora que briga*”, “*porque você fez o seu concurso foi pra quê? Pra professora*”, “*eu quero é isso, eu vou ser professora sim*”. Já nas palavras de Zélia, que tem um tempo maior de experiência na gestão que na docência, essa compreensão aparece diluída na relação interativa com o espaço da sala de aula e com os estudantes: “*uma realidade que eu observo hoje, enquanto sala de aula, é que, os meus alunos*”, “*você mesmo, enquanto professor, não consegue fazer essa relação do que você está ensinando com o dia a dia do seu aluno*”, “*na sala de aula minha experiência é diferente*”, “*é muito gratificante quando você reencontra um ex-aluno seu e diz assim: ‘oi, professora, eu fiz tal coisa por conta da senhora’*”.

A partir das afirmações elencadas anteriormente, propus-me a refletir sobre a relação desses sentidos dados à docência, diante da atuação dos sujeitos colaboradores na condução de políticas públicas de educação, em virtude de ocuparem cargos e funções específicas da gestão dentro dos SME. Para tanto, tomei a iniciativa de partir de uma indagação referencial, ao questionar: como a docência e a gestão se cruzaram na trajetória de vida e formação desses sujeitos?

Para dar conta dessa indagação, tomei como referência os estudos que discutem a constituição da docência enquanto profissão, a partir dos textos de António Nóvoa (1989, 1991, 1992, 2017, 2022), que, desde a década de 1980, tem refletido sobre a condição socioprofissional dos professores e os processos de formação docente. No texto “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”, publicado em 1991, ele afirma que “a partir do momento em que a função docente tradicional se desagrega, os docentes são obrigados a ir em busca de uma nova relação com a profissão de uma nova maneira de olhar seu trabalho profissional e sua ação educadora” (Nóvoa, 1991, p. 133). Para tanto, faz-se necessário registrar as trajetórias de formação por meio das instituições formadoras dos professores, de modo a compreender o papel das escolas normais, que, para Nóvoa (1991, p.

18), além de formar professores numa perspectiva individual, “[...] produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional”. Em seguida, o mesmo autor, ao longo das décadas de 1980 e 1990, ressalta que as escolas normais, instituições que concorrem para constituir uma cultura profissional docente, passam a ser “progressivamente substituídas pelas universidades” (Nóvoa, 2017, p. 1108), em um movimento chamado de “universitarização”.

Vale aqui destacar, para os objetivos desta tese, que acompanhamos a perspectiva de Nóvoa (2017), que se entrelaça com o sentido dado pelos sujeitos colaboradores e toma a condição sócio-histórica da profissão docente reafirmando a condição da docência como instituto que define a profissão dos professores. Contudo, é importante ressaltar que o autor aponta para a necessidade de compreender que “[...] a profissão docente deve alargar-se a missões de gestão, de pesquisa, de animação e de acção pública, mas a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis” (Nóvoa, 2017, p. 1112).

A compreensão de que a atuação laboral dos professores deve alargar-se da docência para a gestão surge nas narrativas dos sujeitos colaboradores, em uma perspectiva que corrobora com a argumentação trazida por Nóvoa (2017), ou seja, ela deve alargar a compreensão da profissão docente, sem ferir a sua identidade professoral. Desse modo, ao trazer percepção dos sujeitos colaboradores sobre a relação entre a docência e a gestão, João Pedro, Andreлина e Zélia expressam, e eu assim interpretei, a influência que a experiência formadora na/da sua trajetória de atuação laboral na docência e gestão provocou na sua compreensão da ampliação da atuação do professor para com a gestão. Aqui, compreendo a experiência formadora a partir de Josso (2004, p. 39), que a associa a um processo de aprendizagem que “[...] articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros”. Dizem então os sujeitos colaboradores sobre o alargamento da atuação da docência para a gestão:

*Eu sempre pensei a educação além dos muros escolares, o que é que ela pode refletir, além da escola.*

*[...]*

*Muito bem! Primeiramente, eu sou professor. Professor é para trabalhar em sala de aula com o aluno, mas também o lado de gestor precisa de pessoas que estejam lá pensando em educação. A minha participação educacional como gestor, como aquele professor, que está fora de sala de aula, no trabalho como esse que eu faço na Secretaria Municipal de Educação, mas que paralelo também eu estou em sala de aula realizando esse trabalho com aluno, me faz pensar*

que, no momento em que eu faço um trabalho como gestor, eu reconheça o trabalho do professor que está em sala de aula. E por ser também um professor de sala de aula, eu reconheço que o meu colega professor precisa ser respeitado, ele precisa ser ouvido, ele precisa também do lado do acolhimento (Professor gestor João Pedro. Entrevista narrativa, outubro/2024).

.....  
*E aí eu fui, participei de todas as reuniões do Plano Municipal de Educação, pra digitar. Só que aí eu não sei, porque danado, eu acho que viram as minhas intervenções lá e resolveram, não Andreлина, eu quero você coordenando o Plano Municipal da Educação. Aí eu falei, tá. Aí foi quando eu comecei a ir a Salvador representando Juazeiro, éh! participar de todos os cursos de formação pra finalizar o Plano Municipal de Educação, que ia entrar em vigência de 2015 a 2025. Então foi aí que eu entrei no universo da política pública, gestora, assim, professora, gestora, em cargo na secretaria, pronto! É quando eu entrei nesse processo aí do Plano Municipal de Educação, né! É, pra mim foi um achado, porque, até então, eu achava as coisas muito distantes, né! É, eu não conseguia ver materializado o que se planejava, vamos dizer assim, governamental. Né! Uma política governamental aplicado, no chão da sala de aula. Então, foi a partir do momento que eu tive o contato com o Plano Municipal da Educação que eu comecei a fazer. A diferença ficou, ó, existem políticas institucionais e existem políticas governamentais. As institucionais, né, é o macro e as governamentais, que é aquela cara da pessoa que está ali à frente, que tenta materializar o que se está pensado no global.*

[...]

*Então assim, é, é quando eu faço esses paralelos, professora gestora, né! Professora e gestora, eu sempre, não sei bem se eu sou hoje, só uma professora, assim sabe! As duas vão se fundindo em mim, e elas vão aparecendo à medida que eu sou confrontada. É, então foram importantes as formas, os espaços, mas eu sempre deixo uma florescer mais a medida do confronto. E vai, vai fluindo aí (Professora Gestora Andreлина. Entrevista narrativa, janeiro/2025).*

.....  
*Aí me convidaram para trabalhar na Secretaria de Educação. A princípio, caí de paraquedas. Porque, assim que entrei, me convidaram para ser coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Aceitei, fui com a cara e com a coragem. Mas foi a partir daí que eu comecei a ter um olhar diferente para pedagogia também. A partir desse trabalho com, com o Pacto, com crianças mais novas, a educação para primeiro e segundo ano. Aí fui, trabalhei como formadora, e fui descobrindo uma habilidade que eu não sabia que tinha.*

[...]

*E eu confesso a você também que, por exemplo, às vezes, a gente, enquanto gestão, a gente pensa em algo, idealiza algo e manda para a sala de aula, e queremos que saia exatamente da forma que nós planejamos. E nem sempre sai, porque são alunos diferentes, personalidades diferentes, ambientes diferentes. E isso influencia muito no processo, na execução, no resultado, na verdade, de tudo. E hoje eu consigo perceber isso, assim com mais clareza, sabe. Porque em um município eu trabalho apenas na gestão. Que é algo que eu me identifico muito, assim eu me perco entre os papéis quando eu estou lá. Sistemas também, eu passo horas ali e eu vibro assim com cada coisa que eu consigo realizar. Na sala de aula, minha experiência é diferente, não é que eu não gosto, eu gosto, eu sou muito boa, quando eu começo a explicar, é difícil de parar. Às vezes, quando eu saio da sala de aula, já tem outro professor esperando, que eu me perco mesmo. Mas são realidades tão diferentes. Porque em uma é mais fácil você criar, mas o executar é difícil demais (Professora gestora Zélia. Entrevista narrativa, fevereiro/2025).*

João Pedro, ao falar da atuação docente na gestão, demonstra que consolidou uma compreensão da identidade do professor para a docência. Contudo, ressalta o papel deste como um interlocutor qualificado a ser escutado pela gestão, de modo que, no diálogo com seus pares, os professores gestores, estes se reconheçam na condição de docentes, temporariamente numa função de gestão, que, ao efetivarem as políticas sob sua responsabilidade, irão provocar

repercussões sobre sua carreira. Como diz João Pedro, “[...] e por ser também um professor de sala de aula, eu reconheço que o meu colega professor precisa ser respeitado, ele precisa ser ouvido, ele precisa também do lado do acolhimento [...]”. Essa percepção nos remete às reflexões trazidas por Monteiro (2016, p. 121) sobre as experiências formativas e as práticas de iniciação à docência, ao afirmar que o sentido dado ao seu desenvolvimento profissional vai se construindo pelo entrelaçar de um conjunto de dimensões “[...] pessoais/profissionais, dos contextos e demais aspectos constitutivos da profissionalidade docente, das políticas e práticas formativas num movimento permanente de indagação, problematização, experientiação e ressignificação do exercício docente”.

Para Andreлина, apesar de ter experienciado a implementação da Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), no ano de 2009, no município de Juazeiro, ela afirma que sua entrada no universo da política pública, na condição de gestora, ocorre quando da movimentação em torno da implementação da política dos planos municipais de educação no ano de 2014 no município. Nesse movimento, em que inicia como digitadora do PME, logo se destaca por suas intervenções e foi convidada para coordenar as ações de implementação da política. A narrativa de Andreлина chamou a nossa atenção nesse momento pela relação que ela estabelece entre a compreensão do que é a distância entre as políticas educacionais e os impactos que a sua efetivação provoca no ambiente escolar, no que ela chama de “[...] no chão da sala de aula”. Essa experiência ressignifica a forma que ela tem de dar sentido às políticas educacionais em sua materialização, assim como, a leva a ressignificar a compreensão que tem da sua condição de professora gestora, a ponto de afirmar que esses papéis sociais vão se fundindo e elas vão aparecendo à medida que é confrontada.

Zélia traz uma percepção que faz o movimento oposto ao que fizeram João Pedro e Andreлина. Estes iniciaram sua vida laboral na docência e, em seguida, na gestão, enquanto aquela iniciou na gestão e depois conciliou com a docência. Esse movimento pendular a levou a repensar a compreensão que tinha da pedagogia, e interpreto que ela demonstra ter ressignificado o próprio papel social da docência na/para a formação dos sujeitos, sejam eles crianças ou adultos. Numa aproximação com o que traz Andreлина sobre a percepção da efetivação das políticas públicas, Zélia, diferentemente dela, não fala da percepção da professora, mas sim, do lugar da gestora, aquela que idealiza e quer ver materializada a sua política na sala de aula. Assim, ao comparar suas duas experiências, ela narra sua compreensão sobre o que chama de “realidades tão diferentes”, destacando que, se por um lado percebe que

para o gestor “é mais fácil” criar as políticas, por outro, a complexidade das relações presentes em uma unidade escolar faz com que, para o professor, “o executar é difícil demais”.

Ouso aqui afirmar que os três colaboradores, ao narrarem sua trajetória pelo movimento pendular entre a docência e a gestão, compreendem o alargamento da atuação docente para o campo da gestão como uma experiência existencial. Esta, nas palavras de Josso (2004, p. 55), é percebida como aquela que “[...] diz respeito ao todo da pessoa, diz respeito à sua identidade profunda, à maneira como ela vive como ser”, e não apenas como uma aprendizagem pela experiência, sendo esta definida pela mesma autora “enquanto a aprendizagem a partir da experiência, ou pela experiência, está relacionada a apenas às transformações menores”. Como assinala Andreлина, ao falar da sua condição de professora gestora, “*as duas vão se fundindo em mim, e elas vão aparecendo à medida que eu sou confrontada*”.

#### 6.2.1 O caminhar da formação para a docência e o encontro com a gestão: o lugar da experiência na e para além da docência

Partindo da compreensão de que, na perspectiva de Bragança (2012, p. 217), “os acontecimentos e experiências não se sucedem de forma aleatória, mas se articulam numa trama de sentidos que se abrem a polifônicas possibilidades interpretativas [...]”, é que na condição de quem, a partir das narrativas, materializou na escrita, a história narrada, me provoco a buscar interpretar e compreender os sentidos dados às experiências que formaram os itinerários profissionais dos colaboradores em sua trajetória na docência, para, em seguida, buscar compreender a sua aproximação com o percurso profissional na gestão.

Tomo, nesse momento, a profissão docente a partir do que apresenta Souza (2010, p. 159) ao ressaltar que “[...] já é consenso, que o magistério e a profissão professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constantes de saberes, das práticas e das dimensões de formação”. Nesse sentido, ao ponderar sobre as dimensões de formação, é que, por meio da abordagem (auto)biográfica, busco observar como se articula a trama de sentidos construída pelo saber da experiência, construído pelos colaboradores desta pesquisa, e aproximo-me da perspectiva de Larrosa (2002, p. 27), que afirma ser o saber da experiência “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao que acontecer do que nos acontece”.

Os professores gestores, ao narrarem as experiências que constituíram o seu caminhar da/na formação para a docência, o fazem diante do que lhe acontece, de modo que o “[...] saber da experiência é um saber particular, relativo, contingente, pessoal” (Larrosa, 2015, p. 32), considerando que toda existência é plural (Josso, 2004). Desse modo, a construção particular dos sentidos feita pelos sujeitos colaboradores, consolida, na minha compreensão, a elaboração de um conjunto de elementos referenciais utilizados para direcionar a atuação deles na condição de gestores de políticas educacionais, que trazem do fazer docente a percepção de que o professor gestor promove uma ação pedagógica transformadora na/para a vida dos sujeitos, seja na escola, ou para além dela.

Ao narrar suas experiências na docência, os sujeitos colaboradores também vão tecendo e reafirmando os sentidos que dão para as suas ações enquanto professores. Como nos sinaliza Larrosa (2015, p. 17), criando e dando sentido às coisas que conforma a sua trajetória na vida, com as palavras, com destaque aqui para a atuação laboral na/com a docência.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

João Pedro, ao narrar suas experiências na docência, utiliza as palavras para fazer um recorte direcionado para a educação escolarizada e, junto a ela, a sua atuação na condição de professor, concebendo as transformações por ela provocada, não como uma ação individual, daquele professor específico, mas como resultante de uma ação coletiva. Esta atua para promover, na interação com os estudantes, a constituição de saberes capazes de promover transformações em suas vidas, pelo que João Pedro chamou de “formação cidadã”. Essa formação, na compreensão dele, possibilita a construção de uma percepção crítica das condições da sociedade e das potencialidades dos estudantes enquanto sujeitos com potencial transformador da realidade, ao se constituírem como sujeitos autônomos. Ele afirma, categoricamente, que a “educação é o que liberta”, e é ela que forma o sujeito para que este “possa transformar o seu meio social”. Com isso, João Pedro, ao falar da docência, dá sinais de como compreende a gestão, ao citar que a educação, como meio que irá formar os sujeitos para transformar a sociedade, deve ser “*pensada, planejada, avaliada e reavaliada*”.

*Muitas vezes, quando eu encontro ex-alunos, eu encontro professores que foram meus alunos, e que eles reconhecem que eu tive uma participação na formação profissional deles, eu começo a perceber que a educação contribui para a formação cidadã, a educação contribui para uma melhoria da qualidade de vida de cada ser humano. A educação é o que liberta, é o que faz com*

*que o ser humano saia das amarras sociais, para ele deixar de ser, simplesmente, um sujeito passivo do que acontece na sociedade, para ele ser uma pessoa ativa, de opinião, e que possa transformar o seu meio social. Então, eu começo a perceber que eu dei uma parcela de contribuição. Mas não foi a pessoa minha, como professor, foi também acreditar nesse ideal, acreditar que a educação humanizada, a educação pensada, planejada, avaliada e reavaliada, ela é que é possível que nós tenhamos uma sociedade mais justa, uma sociedade mais fraterna, uma sociedade com menos violência, uma sociedade com menos fome, uma sociedade com mais empregos, um país mais próspero e pessoas mais felizes. Como eu te disse, a educação é complexa, e sendo complexa a gente tem que pensar não apenas em transmitir um conteúdo em sala de aula, e que o aluno estude esse conteúdo, e faça as suas avaliações, seja aprovado, e acabe tudo aí. Não! A gente tem que pensar no ensino eficiente, para que o aluno saia da escola como um sujeito que venha a contribuir com a sociedade, e é contribuindo para a sociedade, de forma positiva, e, é esta contribuição, que possamos avaliar e reavaliar para melhorar cada vez mais.*

Em um sentido experiencial distinto, Andreлина traz para a sua narrativa como o contexto político eleitoral de Juazeiro impactou a sua trajetória inicial na docência, levando-a a trabalhar na zona rural do município. Contudo, essa mudança trouxe para ela a oportunidade de ter, como faz questão de enfatizar, duas experiências marcantes em sua carreira docente, que concorreram, para logo em seguida, fazer com que ela se afastasse da atividade docente com os estudantes, e se dedicasse a atuar na implementação de uma política pública no município de Juazeiro, o ProInfo, momento que ressalta ter sido aquele em que começou “[...] a ter contato com as políticas públicas de fato”. Apesar da densidade e da relevância pedagógica e social das duas experiências laborais como professora, elas não conseguiram segurar Andreлина na docência, dando início, assim, a uma trajetória na atuação como gestora de políticas educacionais.

*Nessa nova gestão de 2009, eu já tava, já com uma experiência boa em sala de aula. E aí já começou os processos de interferência política. E aí eu tive que recorrer a política pra poder conseguir uma vaga, e conseguir uma vaga no interior, em Campos dos Cavalos, no distrito do Salitre. E aí eu comecei lá em 2009 também. Aí pronto, peguei a variedade de saladas de disciplina. Não só História. Peguei História, peguei Empreendedorismo, inclusive Ciências, que eu nem era da área, é, Ensino Religioso, Geografia. Então, eu peguei aquele universo de saladas. Nessa oportunidade, de trabalhar no interior, pude vivenciar duas experiências marcantes na minha carreira docente: a primeira foi a de ministrar aulas no canteiro de obras da Codevasf, em que na época os pais dos estudantes estavam pleiteando um lote para torná-lo irrigável com o apoio da Companhia. Mas o edital exigia que o futuro dono do lote a ser irrigável tivesse ensino superior, exigência que na época não possibilitaria que nenhum salitreiro pudesse ser, acampamos, pois, neste canteiro, e as aulas passaram a ser debaixo dos pés de árvore do local, falamos sobre o ser salitreiro, a importância dos estudos, do saber do homem da terra, enfim, esta ocupação rendeu na derrubada da exigência de nível superior para os futuros lotes irrigáveis de algumas localidades entorno do projeto Salitre, bem como a existências de vários projetos interdisciplinares na unidade de ensino. A segunda experiência marcante nesta mesma unidade Escolar, Escola Municipal Eudaldina Damásio, foi a inserção dos estudantes em localidades como o Assentamento São Francisco. Conheceram a história, a luta do homem sem-terra e os trâmites para sair de um acampamento para um assentamento, bem como a de ser tolerante religioso as religiões de matriz africana. Fomos convidados a*

*conhecer e dormir em um terreiro em Juazeiro, lá desmistificou muitos mitos em torno do candomblé, e nos levou a participar de uma Feira de Empreendedorismo, tendo como produto o Empreendedorismo Social a partir da religiosidade Candomblé. E aí, né! em 2009, é, eu sempre fui muito curiosa de mexer na internet e tal. E na época estava vindo os programas do ProInfo para as redes, né! Municipais. E aí, nesse ProInfo, eu resolvi fazer informática, não sei quê! Me debandei da sala de aula para os laboratórios de informática. Participei desses processos de implementação dos laboratórios de informática no município de Juazeiro.*

O período em que Andreлина transitou pela gestão das Políticas educacionais em Juazeiro percorreu os anos de 2009 a 2020. Nesses anos, ela, que iniciou com sua atuação no ProInfo, passou também com função de digitadora no Setor de Informação Estatísticas Educacionais do município, para em seguida atuar como coordenadora da implementação do PME, assumindo em seguida o cargo de assessora de planejamento, que acumulou com as atividades de membro do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundeb. O final dessa trajetória na gestão e o seu retorno para a docência levaram Andreлина a se deparar com alguns momentos charneira, pois esse movimento pendular entre a docência/gestão/docência a colocou em uma condição de reorientação na sua postura profissional, repensando o seu ambiente laboral (escola-secretaria) e como ela se compreendia nesse movimento.

*Deixa eu ver, é, com relação à sala de aula! Voltando aqui pra, após sair da Secretaria, os impactos disso na minha trajetória. Quando eu saí da Secretaria e fui pra sala de aula, a gente consegue perceber, por exemplo, alguns impactos de decisões, que a gente, na época que eu tava na Secretaria, eu achava assim que não ia ter tanto impacto no chão de sala de aula. Mas, tem e muito. Então o que acontece! Às vezes uma compra de um ar-condicionado, a gente acha que tá melhorando uma rede, mas de fato que a rede precisava mais era de formação, um exemplo! Então, esses quatro anos que eu vivi em sala de aula, pós sair da Secretaria, é, foi muito nesse negócio de perceber, como essas decisões impactam no nosso dia a dia, e quanto o professor cada vez tem sido o sujeito que é menos ouvido, dentro desses processos. É, nesses quatro anos, eu resolvi, nesse último ano, resolvi me candidatar a gestão, da escola, não é! Fiz lá o processo de campanha, participei tudo, fiz até aqui. No município é assim, a gente faz a prova de certificação, depois faz um curso, depois do curso você passa pelo processo eleitoral. Pra depois, tomar posse. Não ganhei. Achei até bom. No final das contas, achei que foi até bom por causa do Estado, porque eu fui chamada nesse intervalo aí, e não sabia como é que ia ser minha vida, e tô aí, continuar as férias. Mas assim, o que eu via, por exemplo, é o impacto das políticas públicas na minha sala de aula, por exemplo. Que é o que eu percebia. Muitas vezes, quando você tá muito tempo no cargo, você perde a essência do chão de sala de aula. Então eu acho que por isso que esse movimento é importante, de você ir e vir em espaços, não ficar muito tempo na Secretaria ou muito tempo em sala de aula, ou muito tempo, sei lá, em qualquer outra função. Sempre é importante esse movimento de ir e vir, porque a cabeça da gente muda. A gente, eu não sou a mesma professora do meu início. Vejo coisas assim que se compraram aí pra melhorar, e que não funciona. Por exemplo, compraram coisas de robótica que na minha escola nunca que funcionou! Gastaram milhões de dinheiro com robótica que não funcionou na escola, gastaram milhões de dinheiro no programa de jornal na escola. Esse jornal nunca que chegou na escola. Então assim, a gente não vai saber coisas. Por que que eu vou conseguir enxergar isso? Porque eu participei do processo da Secretaria que até então, se eu não tivesse*

*participado, não ia nem saber. Eu não ia ficar mais ligada como eu fico até hoje olhando diário oficial, olhando o portal de transparência, como é que minha rede está se movimentando. Eu não tinha antes essa preocupação e acho que depois de eu ter passado na Secretaria, eu criei esse hábito de ficar toda vez olhando esses portais, de monitoramento, do que se faz com dinheiro da educação, que aí eles, olha! compraram isso. Quando chegam em sala não tem nada. Não chega isso aqui em sala. Isso aqui chegou e não deu certo, entendeu? Eu fiquei com esse hábito, porque, quando a gente tá no plano municipal da educação, a gente aprende o tempo, o tempo todo, o quê? Tá olhando nossas fontes orçamentárias, os PPPs da vida, os planos plurianuais, o plano de governo da pessoa que você tá ali, então a gente fica fazendo cruzamento de informações o tempo todo. Então esse hábito que eu adquiri, lá no PME, eu tenho até hoje. De ficar cruzando as informações, então por isso que eu fiquei observando muitas vezes o pessoal lá da escola dizendo, Andreлина daqui um dia vira secretária. Eu falei, Deus me livre e guarde! Rsrtrs... Porque eu já rodei tanto, já, já passei por tanta coisa, já fui conselheira do CACS Fundeb. Então, assim, eu consigo enxergar algumas coisas que, quando você está ali na lida da sala de aula, só tentando cumprir o que o sistema lhe pede, você não tem. E aí eu consigo enxergar. Por quê? Porque eu tive esse privilégio de ter participado desses espaços, para além da sala de aula. Então, assim, foi, foi uma experiência gratificante, e o que me fez enxergar alguns silenciamentos.*

É possível compreender as indicações de transformação e ressignificação vivenciadas por Andreлина em seu movimento de retorno à docência, tomando essas ações como momentos charneira. Entendo esses momentos, a partir de Josso (2014), como aqueles em que os sujeitos enfrentam o desafio de se confrontar consigo mesmos diante das discontinuidades. Tais discontinuidades “[...] impõem-lhes transformações mais ou menos profundas e amplas”, pois, como complementa a autora, “surgem-lhes perdas e ganhos e, nas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo, ou o que mobilizou a si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança” (Josso, 2014; Nóvoa; Finger, 2014, p. 67).

Zélia, dos três colaboradores, é a que fez o movimento pendular de forma invertida, iniciando na gestão para, em seguida, atuar na docência. Na gestão, exercendo funções de suporte, pôde participar da implementação e condução de um conjunto de políticas educacionais, todas elas com característica indutiva, a partir da adesão de Macururé. Durante a entrevista, citou a sua atuação no PNAIC, no PME, no PDDE, no PAR, no TOPA, além da participação nas discussões da reformulação do plano de carreira dos servidores da educação do município. A marca dessa participação aparece em momentos distintos da narrativa deixando vestígios, por meio das palavras, do imbricamento entre a gestão e a docência, e do sentido de simbiose entre essas duas áreas que conformam a atuação da colaboradora como professora gestora. Assim, nos momentos em que associou a relação entre a gestão e a docência, Zélia procurou reafirmar que, em ambas, age com dedicação e compromisso, a ponto de assinalar muita cobrança na sua forma de agir, tanto em uma como na outra atuação laboral, de modo que, como ela afirma: “*eu acho que eu me cobro demais também, tanto enquanto professora como enquanto gestão*”.

*Outra coisa assim, pelo menos da realidade que eu vivo hoje, dessa escola mesmo que eu estou, é a questão dos projetos. Eles são passados para a gente assim, muito em cima. O projeto de Carnaval que nós estamos executando, ele é em cima da sustentabilidade, materiais e materiais recicláveis. Agora, imagine em dois dias, três dias, você recolher esse material para que você possa construir, peças, por exemplo. Nós temos algumas coisas desse projeto mesmo, nós precisamos construir fios, cartazes, roupas, fantasias em algo que será executado, amanhã. Aí eu fico pensando, nós reunimos isso, nós estamos executando. Mas depois, onde é que vai parar esse material novamente? A escola vai colocar onde? Eu acho que existem coisas que elas precisam ser pensadas melhor, antes de colocar para que você execute. [...] Na elaboração de tudo isso, projetos, né! Eu acho que precisaria efetivamente da participação do professor. Porque, uma cabeça consegue uma ideia, mas dez cabeças, olha a quantidade de coisa. Você não pode planejar só o início e até ali a execução. Mas e depois, o que que você vai fazer com o material? Porque assim, não foi pensado em nada disso. O que eu produzi, eu não vou trazer para minha casa, vai ter que ficar na escola. E aí, como é que você vai lidar com essa quantidade de material reciclado? São coisas que a gente precisa pensar. Se fosse algo mais dividido com os professores, se os professores pudessem de fato opinar, seria mais fácil. Mas o que a gente percebe em algumas escolas é que, a coordenação elaborou, e o professor executa. E aí fica difícil, porque nós queremos ser parte do processo também. É muito, é muito chato quando às vezes chegam para a gente e diz: ‘Olha, e vamos fazer o projeto do Dia das Mães’. Pronto, perfeito. Cada professor vai dar R\$ 100. Quanto você só precisa saber disso, e tá lá no dia. Entendeu? Tá lá no dia. E quando chegou lá, você vai ter que, de acordo com o que for acontecendo, é que você vai se inteirando do que está acontecendo, do passo a passo. Isso é muito ruim, porque isso desestimula. Se você fizer parte do processo, você fica mais engajado, você participa melhor, você até contribui com mais vontade, né!*

[...]

*Eu olhando pra mim enquanto gestora. Pronto. Rapaz, eu acho que tem a mesma linha assim, de pensamento, sabe! Eu enquanto gestora, eu acho que às vezes eu cobro demais. Cobro demais porque a gente quer ver a coisa andando. Se a gente dedica tanto nosso tempo, para determinada função, a gente quer ter esse retorno. Eu acho que eu me cobro demais também, tanto enquanto professora como enquanto gestão. Porque eu acabo ficando muito frustrada quando as coisas não dão certo.*

A narrativa de Zélia traz a marca do desconforto como uma provocação autorreflexiva, que aqui compreendo, a partir de sua narrativa, como movimento constitutivo da sua trajetória de vida, em diferentes dimensões, e que estão para além da sua formação escolarizada e atuação laboral na docência e na gestão. Busco em Bragança (2012, p. 205) suporte para reafirmar a minha percepção sobre os movimentos reflexivos e autorreflexivos da colaboradora, quando aquela propõe que “[...] o fio condutor que possibilita a compreensão de sua trajetória pode ser buscado no constante movimento de busca e de inquietação, num não se posicionar de forma ‘instalada’, mas na busca constante do ‘instituinte’”. O ser professora gestora, em Zélia, marca um lugar de entendimento onde “[...] a experiência ocorre como condição da própria vida”<sup>53</sup> (Serrano Castañeda, 2018, p. 215, tradução nossa).

---

<sup>53</sup> “la experiencia tiene lugar como condición de la propia vida”.

## 6.2.2 Da formação à autoformação: o tornar-se professor gestor

Ao me deparar com a tentativa de compreender como os sujeitos colaboradores foram se constituindo, no âmbito da sua trajetória de formação, como professores gestores das políticas educacionais em seus municípios, pude observar que uma lembrança aparece com frequência no registro das suas narrativas. Esta se reporta ao papel que tiveram as ações desenvolvidas pelo Proam, vinculado à SEC-BA, a partir da oferta das chamadas ações de formação continuada, associadas a cada uma das políticas implementadas pelo estado, ou pelo MEC, que tenha pactuado com os municípios. Tais ações estavam contempladas nos objetivos do Proam, como se observa em um dos seus objetivos específicos que se refere a “[...] apoiar a formação continuada de gestores escolares e gestores dos sistemas municipais de ensino, visando à democratização da gestão educacional” (Bahia, 2007, p. 6). No contexto do projeto de implementação do Proam, é possível perceber que a intenção do programa era promover ações que possibilitassem a instrumentalização dos gestores escolares e dos sistemas de ensino para a operacionalização das políticas.

Quando da leitura do projeto de implementação do Proam, pude perceber que as ações de formação continuada do Proam possuíam um caráter instrucional e instrumental, condição que pode ser apreendida da descrição dos procedimentos metodológicos de atuação do programa, em que o texto do projeto afirma que “[...] tem como objetivo colaborar para o fortalecimento de competências profissionais das equipes municipais” e que as ações realizadas nos projetos “[...] contarão com assistência presencial e à distância, por intermédio da efetivação de encontros de formação, orientação e avaliação, com equipes técnicas de secretarias, profissionais da educação e representações da sociedade civil dos municípios” (Bahia, 2007, p. 8).

As proposições do projeto do Proam me puseram a refletir sobre a proposição que fez sobre “[...] colaborar para as indicadas competências profissionais das equipes municipais”, sendo esse um dos objetivos assinalados na metodologia das ações. Ao refletir sobre o objetivo metodológico de formação sugerido pelo Proam e associar ao movimento pendular que constituiu a inserção dos colaboradores da pesquisa nas ações de formação diante da sua condição laboral pendular na docência e na gestão, remeto-me ao que pondera Dominicé (2006, p. 350) quando afirma que “[...] a formação pode intervir como retomada do curso da vida”, de modo que ela, a formação, influencia a tomada de decisão dos sujeitos adultos provocando descontinuidades em sua trajetória de vida e profissão. O mesmo autor nos provoca a outras

reflexões quando traz a seguinte indagação: “de resto, não é uma das tarefas prioritárias da formação oferecida, como dizem hoje os documentos oficiais, ‘ao longo da vida’, a de ajudar os adultos a dar forma à sua vida, quaisquer que sejam as circunstâncias?” (Dominicé, 2006, p. 350). Para dar conta de refletir sobre essa indagação, e, para a pensar a caracterização da trajetória de formação e escolarização dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, busquei em Josso (2007) um suporte que permitiu refletir sobre a influência das formações institucionalizadas sobre as escolhas e decisões que impactaram as trajetórias de vida deles.

A função social dessas formações iniciais e continuadas (grande número de profissionais não são formados em universidades; nesse caso falamos de formação inicial e continuada porque ela prolonga formações anteriores em outras instituições ou cursos) conhece, assim, uma sensível evolução: de um lugar de geração, aprofundamento ou desenvolvimento de competências diversas, como eram na origem, transformam-se progressivamente em lugar de nova socialização, de reformulação dos laços sociais, de redefinição de projetos de vida, portanto, de redefinição do que é compreendido por muitos como *uma identidade evolutiva*, graças ao fato de levarem em consideração a perspectiva existencial através da qual a vida em suas dimensões psicossomáticas e socioculturais toma forma, se deforma, se transforma, e, dessa maneira, impõe a criação ou recriação de sentido para si – mais ou menos possível de partilhar com outros – e de novas formas de existência e de subsistência (Josso, 2007, p. 415, grifo do autor).

A partir dessa reflexão trazida por Josso (2007), na leitura das entrevistas narrativas dos sujeitos colaboradores, procurei observar indícios que apontassem para uma apropriação reflexiva que eles tiveram dos processos de formação trazidos pelo Proam. Como suporte interpretativo, recorri a Pineau (2014) e à sua discussão sobre os três movimentos da formação – auto, hetero e ecoformação –, e, a partir daí, percebi que a leitura das narrativas me levou a interpretar que a compreensão dos sujeitos indica que as formações do Proam constituem um movimento de heteroformação. Este se constitui como um movimento da sociedade, de outros sujeitos, exercendo influências sobre os professores gestores, possibilitando, por meio das interações, apropriações e ressignificações singulares dos sentidos da sua trajetória de formação e da sua atuação laboral na implementação das políticas indutivas em seus municípios. Ainda sobre a heteroformação, Bragança (2011, p. 159) nos assinala que ela “[...] aponta para a significativa presença de muitos outros que atravessam nossa história de vida, pessoas com quem aprendemos e ensinamos”, de modo que, para os colaboradores desta pesquisa, esse movimento possibilitou aprendizagens que reconfiguraram a sua trajetória de vida e concorreu para a sua constituição enquanto professores que passaram a atuar na condição de gestores de políticas educacionais. Assim, é possível afirmar que a interação dos sujeitos colaboradores

com as ações do Proam se constituiu como experiências formadoras pelas marcas que estas deixaram em suas trajetórias de vida, como se observa nos relatos a seguir.

*A partir desse trabalho com, com o Pacto, né, com crianças mais novas, a educação para primeiro e segundo ano, aí fui trabalhando como formadora, e fui descobrindo uma habilidade que eu não sabia que tinha. Hoje eu ainda tenho um pouco de dificuldade em falar em público. Porque eu não fui trabalhada a isso, né? Mas com as formações, eu aprendi a me arriscar mais, a estudar mais, né? Lembrando que eu estava lidando com professores também, né? São diferentes de criança. Professor ele questiona mais, então exige mais estudo de você. Foi a partir daí que eu comecei a gostar dessa parte de formação, sabe? De estar orientando os professores, mas confesso a você que não é fácil, também. Porque, assim, você lida com várias personalidades (Professora gestora Zélia. Entrevista narrativa, janeiro/2025).*

.....  
*Então, as minhas lembranças do Pacto são muito positivas. Nós deveríamos ter um pacto para alfabetização, um pacto para o Ensino Fundamental 1, um pacto para o Fundamental 2, um pacto para o Ensino Médio, porque é a educação no dia a dia, sendo trabalhada de forma a dizer ao professor, olha você é um ser transformador, você pode fazer a diferença, porque o profissional professor ele sabe de tudo isso (Professor gestor João Pedro. Entrevista narrativa, outubro/2024).*

.....  
*Então, foi aí que eu comecei a ter esse contato, e aí fui nessas formações com o Proam. Essa experiência aí com o Proam me possibilitou inclusive, por eu ser uma pessoa que conversa com Deus e o mundo, e também era uma na época, era uma vontade, do governo que eu. Que eu tava, né? O governo que aí veio Paulo Bonfim, foi quando eu fiquei mais próximo da Secretária, assumi um cargo de assessora de planejamento. É, tinha mais importância, vamos dizer assim. Ela viu que, por eu ter sido essa desenvoltura, né, de acompanhar na digitação, de pensar em políticas públicas, e isso já foi no contexto aqui, puxando para 2017. Ela disse, não, é! Eu acho que esse trabalho que você desenvolveu aqui com a gente deve se ampliar por todo o território 10, né! O NTE 10, Território São Francisco. E aí foi quando eu fui visitar os outros territórios pra saber como é que eram essas experiências de monitoramento do plano (Professora gestora Andreлина. Entrevista narrativa, fevereiro/2025).*

Em um outro movimento de leitura das narrativas, foi possível também perceber que os sujeitos colaboradores assinalaram o caráter instrumental das formações do PNAIC e do Proam/PME. Essas formações trazem como foco resultados operacionais para essas políticas públicas, e, conseqüentemente, para os sistemas de ensino em que elas se inserem. Essa percepção é ressaltada com intensidade nas narrativas das colaboradoras Andreлина e Zélia, inclusive, com destaque para o aspecto operacional das ações de implementação junto aos professores alfabetizadores no município trazido por esta e pela ênfase nas conseqüências da descontinuidade das ações de monitoramento do PME apontada por aquela. Já João Pedro reforça a percepção sobre o papel das ações do pacto para atingir os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foi alcançado pela primeira vez no município em que ele atua e, na leitura dele, foi registrado como uma conseqüência das ações do PNAIC.

*É, o pacto também, assim, ele foi um programa muito bom, porque além do trabalho que já era elaborado, porque nós temos professores que também têm dificuldade, dificuldade e às vezes preguiça mesmo de planejar. A proposta que o pacto já trazia, bastava se você se apropriar da proposta, porque ele já ficava todo um roteiro de quando você executar a aula, né? Isso facilitou bastante, eu percebi um avanço muito grande nas turmas em que os professores executavam corretamente. Porque nós temos aqueles professores também, infelizmente, que, por mais que eles participem ali da formação, entendam tudo, quando chega na sala de aula, eles não aplicam. E a gente percebia isso de uma turma para outra. E nossas turmas também não eram turmas grandes, eram turmas pequenas. Por isso que nós conseguimos ver o avanço em algumas, né? Outras, infelizmente, não avançaram como a gente queria. Mas o programa em si, ele é assim, excelente, não tenho que falar dele. Para os municípios que continuaram executando a proposta, né! Eu acho que eles só têm a ganhar, porque, um trabalho bem executado não tem como ele dar errado. Eu acho que é os índices aí, o resultado da educação em si, não tem como ele estar baixando, regredindo (Professora gestora Zélia. Entrevista narrativa, fevereiro/2025).*

.....  
*Nós tínhamos um monitoramento, um trabalho do Proam muito sistematizado. É, que acho que foi destaque em todo o Brasil, da Bahia, se eu, se eu não me engano, os movimentos que eu participei em Brasília, nós sempre fomos muito bem avaliados nesse aspecto de, de monitoramento das políticas públicas, né? O Proam foi destaque, inclusive eu acho que copiaram um pouco desse modelo do Proam pra nível de, pra nível nacional, né? É, eu não lembro agora o nome da Secretaria, mas copiaram meio que o modelo da Bahia nesse aspecto de monitorar. E aí eu vi esse movimento forte quando chegou o novo governo, né? O governo Bolsonaro parece que foi assim, desabou tudo. Paralisou tudo, ninguém deu mais importância ao monitoramento.*

[...]

*Mas que hoje em dia tem algo assim, pra dizer, assim, não, se você for olhar, por exemplo, o, o, é for consultar. É, os relatórios de monitoramento das redes dos planos municipais, você encontra resultados até 2018, 19, no máximo. Depois disso, não tem mais nada. Tudo se perdeu no meio do caminho. São poucos os municípios que deram continuidade a esse trabalho. E os que deram, ainda foi com muita dificuldade. Por quê? Não tinha resultado. De onde é que tira esses resultados? Por exemplo, vou sair daqui para aqui, aí vai se repetindo o número, porque não teve atualizações de dados, né? Então assim, vocês vão meio que se repetindo, fica estagnado. Pra mim tá um movimento assim, de estagnação, na educação em geral, que eu sinto que era necessário um movimento, como houve aquele movimento do Proam, pra ver se dá uma sacudida nas redes, pra gente ver se acorda ou melhora alguma coisa. E aí até que eu falo, ok, diga aí (Professora gestora Andreлина. Entrevista narrativa, janeiro/2025).*

.....  
*Na minha experiência, de trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, eu também já atuei com formação de professores, ainda atuo, e, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC, ele trouxe um resultado muito positivo para a Rede Municipal de Ensino de Paulo Afonso; foi após o Pacto, foi após essas formações que, por duas vezes, o município de Paulo Afonso conseguiu atingir a meta proposta pelo IDEB, até ultrapassar (Professor gestor João Pedro. Entrevista narrativa, outubro/2024).*

Um fato narrado sobre as formações do Proam me chamou a atenção. Este se deu na narrativa de Zélia, que trouxe consigo uma reflexão sobre a implementação do PME e que aponta para as contradições do processo de elaboração e de implementação do plano no município de Macururé, onde, mesmo com as formações do Proam, ela aponta que há uma repetição das metas estabelecidas na dimensão nacional. Fica evidente, na narrativa de Zélia, que ela compreendeu o caráter instrumental da ação do Proam para a elaboração do PME;

contudo, ao refletir sobre os acontecimentos, sinalizou seu desapontamento por não conseguir executar as tarefas e entregar um resultado com a qualidade que ela projetava. Ao promover as suas reflexões, Zélia demonstra a necessidade de uma participação ativa e qualificada das equipes da secretaria, aquelas que participaram das formações, assim como, da sociedade civil, que, num processo dialético, deveria apontar caminhos outros para qualificar a elaboração do documento que formalizou o PME de Macururé.

*As pessoas que participaram das formações lá do município, elas, no momento da elaboração, perdão, eu acho que elas devem ter perdido algumas informações, porque assim, o nosso plano, infelizmente, ele saiu uma cópia da, da do federal. Então! E assim, com o passar do tempo, surgiram as formações. A gente conseguia participar das formações, as orientações eram dadas, só que nós não conseguimos fazer muita coisa. Não sei se, devido assim, à quantidade de pessoas que estavam ali envolvidas, no nosso município, porque tem a equipe do PME, a equipe técnica, por exemplo. Ai nós temos as representações, que são indicadas. Porém, no momento das reuniões, chegava uma pessoa, duas, além, e o pessoal da secretaria. Mas, como é que nós, se queremos mudar a educação, nós iremos mudar só com o pessoal que já está na secretaria? Não tem como. Porque assim, nós vamos pegar o que for mais favorável pra gente. E quando a gente tem outras visões, outros questionamentos, aí sim a gente consegue mudar (Professora gestora Zélia. Entrevista narrativa, fevereiro/2025).*

A inquietude da reflexão trazida pela colaboradora revela indícios de uma compreensão sobre a essência do processo de formação que aponta para os sentidos de “autonomização, de iniciativa e de criatividade” (Souza, 2010, p. 166), que, na leitura que faço, se alinha com a perspectiva de Pineau (2008) ao tratar do ciclo vital da autoformação: no momento em que os sujeitos refletem sobre o próprio processo de formação, contribuem para o que o autor denomina de dupla apropriação do poder de formação, em que, ao assumir esse poder para si, tornam-se sujeitos; contudo, ao aplicá-lo a si mesmo, tornam-se objeto de formação para si mesmo.

Ao perceber, na narrativa dos sujeitos colaboradores, que as ações de formação trazidas pelo Proam tiveram relevância na sua trajetória de vida-formação, e, ao reafirmar a compreensão de que a formação e autoformação ocorrem ao longo da vida, vejo que ao narrar essas experiências os sujeitos nos permitem, por meio da abordagem biográfica, conhecer os sentidos que produzem sobre “[...] um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, o qual se revela na subjetividade, na singularidade, nas experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade” (Souza; Sousa; Catani, 2010 p. 163). Nesse contexto, ressalto que esse processo de formação e autoformação é essencialmente relacional e expressa, quando narrado, “[...] a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social”, como nos assinala Ferrarotti (2014, p. 73).

### 6.2.3 Movimento pendular nas dimensões da docência e da gestão: ressignificando os silenciamentos e as escutas

No decorrer das entrevistas, por meio da escuta atenta, e, em seguida, com uma leitura acurada do texto transcrito, foi possível perceber o destaque que os sujeitos colaboradores deram ao lugar que a comunicação ocupa nos processos de gestão das políticas, seja pela ausência da interlocução qualificada, seja pelos silenciamentos provocados por essa ausência. Ressalto que esses silenciamentos e entraves na comunicação atravessaram os três sujeitos colaboradores e ocuparam um lugar de formação para esses professores gestores, haja vista que influenciaram na sua compreensão de como organizar e conduzir os procedimentos no seu cotidiano na gestão e na docência. Dessa forma, percebo que o destaque atribuído à escuta, à fala e ao silenciamento, ao longo das experiências singulares dos sujeitos colaboradores, constitui uma perspectiva interpretativa das estruturas dos sistemas de ensino, que se mostram semelhantes mesmo em contextos geográficos e institucionais distintos.

Ao narrarem as suas experiências, os três colaboradores, para além de expressarem as suas subjetividades e singularidades, expressam uma intencionalidade comunicativa (Ferrarotti, 2014b), que interpretei como uma necessidade de publicizar as críticas à estrutura dos sistemas de ensino e à lógica de condução das políticas educacionais no formato de uma cultura que se consolidou nas instituições, sejam as secretarias de educação ou as unidades escolares.

Quando Zélia se propõe a refletir sobre o que faria se estivesse na gestão de uma unidade escolar, vejo que fica claro a relação que ela faz do papel essencial que a comunicação ocupa para qualificar a relação entre a gestão e a docência, destacando que ela pode fortalecer o comprometimento laboral com a qualidade da educação. Nesse sentido, a participante ressalta a necessidade de uma mudança de comportamento pelos sujeitos da gestão, com destaque para aqueles que ocupam funções estratégicas de decisão, de modo que a avaliação institucional não considere apenas fatores subjetivos de proximidade relacional, que na leitura dela gera privilégios, e, com isso, descontentamentos e desgaste entre os membros da equipe de trabalho. Para ela, uma gestão de qualidade deve ter uma compreensão institucional que considere o trabalho realizado pelos profissionais e o resultado entregue para o público, ou seja, para os sujeitos beneficiários daquela política.

*[...] Certo. Agora se eu fosse, se eu tivesse na gestão por exemplo hoje, em relação à escola em que trabalho atualmente, eu mudaria muita coisa. Muita, muita. Porque eu acho que a comunicação dentro de uma escola, ela é fundamental. A partir do momento em que você*

*conversa, que você dialoga com os seus professores, fica mais fácil as outras ações, tudo, até a participação do professor em coisas que não são dentro de sua carga horária, dentro de suas habilidades laborais, isso acaba ajudando. Hoje em dia, a minha gestão, ela é assim, ó, a comunicação é mínima. Entre gestão, coordenação e professor, há assim uma comunicação que é terrível. Outra coisa também, eu sempre fui parcial. Não, mentira, assim, sempre fui imparcial. Eu sempre fui assim, sabe? O que toca para você é o que toca para Chico, toca para Francisco. Então, e nós vivemos em um ambiente em que, a depender da sua proximidade com a gestão, você tem certas regalias. Eu não. O que eu tenho para dizer aqui é pra todo mundo, a minha relação afetiva é algo que eu trabalho por conta do meu ambiente escolar. Enquanto eu estou dentro do ambiente escolar, eu tenho que tratar todo mundo por igual. Então, eu acho que isso é que faz uma boa gestão. É você saber quem é o seu público, saber trabalhar com o seu público. Esse negócio de você ajudar um e não outro, você acaba, é, trazendo para próximo o seu puxa-saco talvez. Perdoe minha palavra. Mas você acaba, de uma certa forma, se distanciando de outras, em um trabalho que, em um trabalho quebrado assim por exemplo, sempre vão haver dois lados. A competição, acaba aumentando o tempo da própria escola, que é algo que eu vejo hoje, como um ponto negativo. Porque, assim, cada um quer mostrar o seu, melhor, ali em relação ao que aquele ambiente, né, eu vou fazer isso, tem que ser perfeito, tem que ser desse jeito. E assim também, por exemplo, o fato de você ter uma proximidade maior com a gestão, você acaba tendo direito a mais materiais. Ah, hoje o que a gente encontra é com o nosso bolso. Né! Eu sou muito assim calada em relação, mas eu observo. Muitas coisas que acontecem ali, né, não estão corretas. Mas eu fico na minha, porque eu evito problemas. Mas eu sei enquanto gestão, eu acho que tem que ter transparência também, em tudo o que você fizer. E quando eu falo de transparência, não é você chegar e dizer: 'olha, eu fiz isso'. Não, é você mostrar: 'olha, eu fiz isso, isso e isso'. Com o que vocês contribuíram, ou então, esse da missão de resultados de cada turma. Não, aí você acaba parabenizando uns por um avanço mínimo, e outro que estava um pouquinho maior, não fulano, continua, só isso, né? Eu acho que a pessoa tem que ser imparcial mesmo, sei lá. Tem hora que. Tem hora que a gente se angustia mesmo. Eu, na minha gestão, eu acho que eu sempre trabalhei com todo mundo por igual. E eu acho que hoje eu tenho reconhecimento de algumas pessoas, justamente por isso. Tanto que, por exemplo, eu já trabalhei com três prefeitos diferentes, e eram oposições, um do outro assim, e eu permaneci na secretaria, até hoje. Por quê? Porque eu nunca fiz assim, aceitação de pessoas. Eu sempre fiz o meu trabalho, né? Eu sempre trabalhei, sempre tentei dar o melhor de mim, dentro do meu trabalho, dentro da gestão. Porque quando a gente faz isso, né, a gente acaba demonstrando o nosso profissionalismo. E olhe que do pessoal que está, que entrou comigo em 2013, fora os efetivos, apenas eu continuo lá dentro da secretaria, né? Tanto que agora, eu ainda tô lá, não sei até quando, vai depender aí do destino, das, do andar das coisas. E eu acho que isso é por conta do meu trabalho enquanto gestão, né, sem tá questão, sem tá havendo questões particulares, né, quando a pessoa é profissional, a gente aprende a separar o emocional, né, o nosso, o emocional da razão, e eu acho que é isso que faz um bom profissional. Talvez eu, não sei se estou no caminho certo, mas até agora tem dado certo (Professora gestora Zélia. Entrevista narrativa, fevereiro/2025).*

A narrativa que delinea a trajetória de João Pedro coloca a capacidade de ouvir a todas as pessoas como um elemento essencial para a democracia, ou seja, para dar efetividade a um discurso que trata da gestão democrática do sistema de educação e da formulação e efetivação das políticas educacionais. Percebo, nas palavras de João Pedro, que ele aponta para a dimensão relacional da formação quando destaca o papel da comunicação entre os sujeitos que estão na condução das políticas educacionais e aqueles que concorrem para a sua elaboração ou implementação, assim como junto aos que delas são beneficiários. Para esse sujeito colaborador, é responsabilidade de quem está na gestão qualificar a sua capacidade de diálogo

e de escuta, pois é com o aprimoramento da escuta que, na perspectiva dele, a educação se consolidará numa condição de priorizar os sujeitos humanos, ou como ele sinaliza “*uma educação humanizada*”.

Ao trazer uma perspectiva da formação relacional pela escuta, João Pedro nos leva a perceber como ele dá sentido ao diálogo entre os sujeitos, da gestão e fora dela, e como essa ação lhe é formada pela aprendizagem dialógica. O exercício da escuta, referenciado por João Pedro, pode ser compreendido por meio da razão dialética apregoada por Ferrarotti (2014, p. 47) como um dos fundamentos epistemológicos do método biográfico, de modo a ser essa dialética “[...] capaz de compreender a ‘práxis’ sintética recíproca, que rege a interação entre um indivíduo e um sistema social”. As ações desse sistema são ressignificadas pelo colaborador e expressadas em palavras por meio da sua narrativa, de modo que essa percepção nos remete ao que traz Larrosa (2015, p. 17) quando este afirma que, quando fazemos coisas com as palavras, “[...] do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos”. Nessa linha de argumentação, João Pedro se coloca em um lugar de defesa da democracia enquanto prática constante da atuação laboral, seja como gestor ou docente, reafirmando a sua compreensão de que é necessário um trabalho coletivo para gerar resultados de qualidade para a educação.

*Quando nós pensamos aqui no Município de Paulo Afonso, na construção do Plano Municipal de Educação, que eu coordenei essa construção do PME, o meu primeiro objetivo foi exatamente valorizar todo o processo democrático das instituições que nós trouxemos para alimentar, para fazer com que esse plano, de Paulo Afonso, ele surtisse efeito, e ele tivesse um trabalho, não apenas teórico, mas na prática. Então, as instituições colaboraram, nós tivemos várias reuniões, ouvimos bastante os segmentos envolvidos, a rede particular de ensino, a rede estadual, a rede municipal, a rede privada, o ensino superior, a educação especial, então, todos os elementos possíveis, que constavam no Plano Municipal de Educação, o meu primeiro objetivo era esse. Quis ouvir, para ter assim ideias democratizadas e nos colocarmos na realidade do município. Esse trabalho, após dez anos, tivemos alguns frutos, mas também muita coisa não foi realizada. Não apenas, em nível de Paulo Afonso, mas também em nível de Bahia, a gente percebeu que muita coisa não foi concretizada, e em nível de Brasil também, muitas metas não foram alcançadas. E aí, nós temos mais um momento agora, de construção do PNE, que exigirá um novo PME, e, mais um momento, mais uma visão, uma experiência melhor, para nos tornarmos, eh, mais uma vez democrático, mais uma vez participativo, com as ideias que nos trazem, porém, com metas que nós possamos alcançar, já com a experiência de que metas anteriores, nós não conseguimos. E aí a gente tem uma visão do todo, e percebe, que quando a gente ouve, quando a gente coloca no papel, quando a gente vê as possibilidades, quando a gente avalia, pode-se ter uma noção exata de que a educação se faz assim, como diz Paulo Freire, educação se faz quando se caminha, não apenas quando se teoriza. E esse caminhar é um momento em que nós temos que ter uma visão do todo, da educação. E quem é que vai nos trazer essa visão para quem está coordenando um trabalho? São as pessoas que agregam, são*

*segmentos, são as instituições que vão trazendo suas contribuições para a gente chegar ao ideal, como chegamos com o Plano Municipal de Educação.*

*[...]*

*E, esse todo, essa visão, a gente começa a perceber, que o processo democrático, na educação, ele implica também num processo de humanização. Nós temos que ter, Ângelo, uma educação humanizada, uma educação em que possamos ouvir o professor, em que possamos ouvir o gestor escolar, o coordenador pedagógico; o vigilante faz parte da escola, a merendeira, o pessoal de serviços gerais, o pessoal de secretaria. Cada um tem seus ideais, suas contribuições, e é isso que faz uma gestão democrática, uma gestão eficiente, e nessa gestão eficiente, a gente tem que atingir o alvo, que é o aluno, que é o ensino, que é a aprendizagem. Por que motivo? O forte da educação é fazer com que os alunos que são os aprendizes, sejam o cidadão, os cidadãos de uma nova sociedade.*

*[...]*

*Educação é algo muito complexo. Pensar educação! Eu aprendi que o meu pensamento sobre educação e de como melhorar a educação, ele é incompleto, ele é inacabado. Então! Para eu galgar novos ideais, eu preciso ouvir, eu preciso compreender, eu preciso avaliar trabalhos já realizados, e nesses trabalhos realizados, é onde começa esse processo democrático e participativo. Porque eu só vou crescer no momento em que eu ouço as angústias de quem está trabalhando comigo, de quem está ao meu lado, de quem está lá na ponta da escola, fazendo educação. De quem também está limpando o chão da escola, porque está ajudando nesse processo. Então, a educação deve ser encarada como um todo, não apenas em parte. Se ela ficar sendo encarada em parte, o sucesso não será total. E a gente quer sempre um sucesso total, a gente quer sempre o melhor para o aluno. Os entraves virão, porém, é esse momento em que a gente para e avalia, em que a gente para, para e pensa, e que, este pensar, ele deve ter o foco de melhorar as ações futuras, para que alguns erros cometidos não sejam mais cometidos futuramente. E, nesse processo de democratizar, nesse processo de melhorar, nesse processo de ter uma educação eficiente, um ensino-aprendizagem eficaz, é que a gente tem que ter este pensamento de humanizar. A humanização... o ser humano não é máquina, o ser humano é uma pessoa que também tem seus problemas, suas angústias, seus ideais e seus sonhos.*

Em um movimento reflexivo diferente, Andreлина fala do silenciamento na sua atuação na docência e na gestão, e não do papel exercido pela escuta dos sujeitos nesses espaços. Em sua narrativa, ela traz algumas ponderações sobre os silenciamentos que pôde experienciar, e o primeiro momento a fazer menção ao silenciamento foi quando refletiu sobre a sua atuação, para além da docência, por meio dos cargos de gestão que ocupou. Ela declara que ter atuado nesses espaços foi um privilégio, uma “*uma experiência gratificante*”, que a fez “*enxergar alguns silenciamentos*”, sendo o principal deles, o da formação. Como diz a colaboradora, “[...] *pra mim, o pior silenciamento de quando você participa desses, desses lugares, é você não priorizar a formação*”, e reitera “*e aí eu percebi isso quando teve a mudança de governo nacional*”.

A vinculação do silenciamento com a atuação na gestão das políticas aparece também na narrativa de Andreлина quando ela comenta sobre a sua experiência de formação enquanto pesquisadora da área da Educação no mestrado. Aqui, ela relaciona a sua compreensão do silenciamento pelo olhar da pesquisadora entrelaçado com o ser professora de história, e ressalta que a sua curiosidade e o olhar aguçado são resultantes da sua experiência na atuação com a

gestão das políticas educacionais, refletindo, assim, a sua relação com o mundo para a constituição de sua singularidade. Contudo, como ressalta Delory-Momberger (2012, p. 524), a singularidade da pesquisa biográfica “[...] não é uma singularidade solipsista, é uma singularidade atravessada, *informada* pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e seus materiais”. Assim, a experiência com a docência, com a gestão e com a formação acadêmica pela pesquisa, como uma polifonia formadora das diferentes dimensões (Bragança, 2012), concorreu para a composição do quadro dos sentidos que Andreлина apresentou, nessa construção reflexiva sobre os silenciamentos, como parte da formação dos sujeitos.

*Então, por ser professora de História, mais ainda, né? Então, por isso que a palavra ‘silenciamento’ tá muito forte em mim, porque no meu mestrado eu trabalhei com o que estava silenciado no livro didático. No recorte da idade média, né? Porque eu trabalhei com a questão da idade média, o medievo. Então eu sempre fui uma pessoa assim, olhava o livro didático, olhava o que ele tinha lá a me oferecer, o que faltava ali? História das mulheres, um exemplo. Ai eu ia em outras fontes e abordava isso em sala de aula. Então, o silenciamento, quando eu falo é porque eu sou muito de enxergar isso, o que é que está faltando, e aí eu vou buscar outras fontes, outras formas pra poder trabalhar em sala de aula. E isso também funcionava quando eu tava gestora. Por exemplo, quando eu não, é, a dificuldade muito foi a questão das fontes orçamentárias. Meu Deus do céu! Chegava, beleza, essa estratégia tem que estar relacionada com essa fonte. Ai o que é que eu percebia, quando eu ia para o plano plurianual, né? Aprovado nas câmaras de vereadores, o silenciamento lá, né? Cadê a liga para dar certo isso aqui? Então, havia, aí às vezes tem que acontecer o quê? É, eu não sei como é que a gente chama isso. Tem que fazer uma manobra. Pra que tal compra desse certo. Vamos ver assim. Então, o silenciamento é nesse lugar*

Ao retomar a reflexão sobre sua trajetória na docência, Andreлина destaca algumas de suas referências acadêmicas no campo da História, especialmente a abordagem da corrente da história das mentalidades, e, no campo da Educação, ressalta a influência de Paulo Freire. Em seguida, reitera que essas referências foram fundamentais para a construção do seu “*olhar crítico sobre os processos*”. Esse comportamento crítico a levou a apontar para o que chamou de “[...] *minha contribuição no mundo*”, que é “[...] *fazer as pessoas enxergarem silenciamentos pra poder atuar de forma crítica*”. Ao trazer essa reflexão, Andreлина demonstra uma compreensão da consistência do seu processo de formação como um projeto de/para a vida, o que nos remete ao que traz Delory-Momberger (2024, p. 97) ao assinalar que “[...] o poder-saber que a pessoa em formação dá a si mesma ao fazer a história de sua vida, [*sic*] lhe permitirá agir sobre si e sobre seu entorno, oferecendo-lhe os meios de reinscrever sua história no sentido e finalidade de um projeto”.

Ao tomar o movimento da vida e formação desses sujeitos colaboradores como uma articulação de experiências, nos diversos tempos e espaços de formação, passo a refletir, a partir

das narrativas e das interpretações de sentidos possíveis, o caráter relacional, com os outros e consigo mesmo, das experiências de formação dos professores gestores, compreendendo que as relações estabelecidas são intensas e que “[...] o ser humano faz a experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com sua própria existência” (Delory-Momberger, 2016, p. 136).

### 6.3 SER PROFESSOR GESTOR NO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS INDUTIVAS: UMA EXPERIÊNCIA RELACIONAL

Esta segunda unidade temática retoma o caráter relacional das experiências de formação narradas pelos professores gestores e busca mostrar os sentidos construídos por eles a partir da compreensão da realidade histórica dos sistemas de ensino em que atuam. Ela dá ênfase à interação dos colaboradores com os diversos sujeitos que compõem os SME na gestão e na docência, tomando essas interações como mobilizadoras do movimento de formação ao entender que “[...] o essencial da formação reside no processo” (Dominicé, 2014, p. 83). Esse processo é biográfico, ou seja, ele se constitui no tempo e no espaço de uma vida, que ao ser narrada “[...] realiza uma dupla e complementar operação, por um lado a de subjetivação do mundo histórico e social, por outro lado, a de socialização da experiência individual” (Delory-Momberger, 2024, p. 162).

A narrativa dos colaboradores evidencia esse duplo movimento mencionado anteriormente: a subjetivação do mundo histórico e social e a socialização da experiência individual. Isso se manifesta quando relatam vivências ocorridas em sua trajetória na docência e na gestão, ressaltando os aspectos da leitura que realizam do sistema de ensino e o papel social da educação. Tais experiências possibilitam a construção de sentidos derivados das singularidades, ao mesmo tempo em que delineiam caminhos para compor subjetividades que, por sua vez, tornam-se dignas de compartilhamento.

Para as narrativas trazidas pelos sujeitos colaboradores desta pesquisa, o duplo movimento colocado por Delory-Momberger (2024) aqui é observado a partir do movimento pendular entre a docência e a gestão exercido pelos professores gestores. Nessa dupla atuação, vão se constituindo compreensões do mundo histórico e social que passam a definir a forma de agir desses sujeitos, a ponto de influenciar a forma como interpretam as políticas e atuam para materializar quando na gestão, ou se mobilizam para tensionar a sua efetivação quando na docência. Por estarem nesse movimento de ora na docência, ora na gestão, os sujeitos ocupam

um lugar que favorece ter uma perspectiva ampla dos objetivos da política por estarem na gestão, assim como das nuances específicas dos efeitos que elas provocam sobre o espaço de exercício da docência, da escola e da sala de aula. Essas dimensões são essencialmente relacionais e carregam consigo as influências formativas dos dois espaços, docência e gestão, em um mesmo sujeito, levam consigo não apenas o conhecimento técnico, mas também a força das experiências mais cotidianas como movimento constitutivo da sua formação na/para/com a sua trajetória de vida.

Para compreender o contexto da implementação das políticas públicas indutivas junto aos municípios, é preciso entender que estas são efetivadas por profissionais da docência que estão, temporariamente, na gestão, e irão conduzir processos e procedimentos sob a lógica da comunicação e interação com/entre diversos outros sujeitos. Assim, entendemos que, para que as ações sejam planejadas e efetivadas, não basta ter conhecimento técnico da gestão, mas é fundamental ter uma trajetória de experiências relacionais, possibilitadas pela docência, tomando estas como ações formativas desses sujeitos professores gestores. Aqui, aproximo-me das reflexões produzidas por Souza (2010) sobre a superação do confronto entre teoria e prática, e do praticismo direcionado para o treino ou experimentação de atividades profissionais ao tratar da formação de formadores. O autor declara se filiar à perspectiva epistemológica e metodológica da formação experiencial “[...] por entender que a noção de processo de formação que ela implica parte da centralidade do sujeito na globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da con-vivência, como perspectiva educativa formativa” (Souza, 2010, p. 173).

Passo a discorrer a seguir como essa experiência relacional dos sujeitos colaboradores concorreu para o seu processo de formação partindo dos seguintes itens: “O eu singular-plural na dimensão da formação para/com os outros”; “A experiência da trans-formação pelo atravessamento na/da gestão”; e “O caminhar para si na docência em um projeto ressignificado pela gestão”.

### 6.3.1 O eu singular-plural do professor gestor na dimensão da formação para/com os outros

Passo a refletir neste momento sobre a constituição desse sujeito, o professor gestor, como uma expressão das relações que estabelece nos espaços e tempos de interação com outros sujeitos e consigo mesmo. Ao dar forma ao que vivem, os sujeitos vão moldando a sua singularidade em um movimento que reflete sobre a trajetória de vida de cada um, de modo que

“[...] cada um vive a situação como individual, pessoal, razão pela qual é considerada uma experiência singular”<sup>54</sup> ” (Delory-Momberger, 2014, p. 968, tradução nossa). No entanto, ao narrarem as suas experiências, os sujeitos historicizam a sua trajetória de vida singular e demonstram como ela é influenciada pela interação com outros sujeitos, demonstrando que “[...] aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda” (Dominicé, 2014, p. 81).

Ao registrar em suas narrativas as interações sociais estabelecidas pelo seu caminhar na gestão, os sujeitos colaboradores vão dando sentido ao movimento que constitui suas subjetividades ao demonstrar como eles se apropriam, de modo singular, do que é social e histórico, a ponto de possibilitar conhecer o social coletivo a partir de uma práxis individual (Ferrarotti, 2014b). Nesse processo, a pesquisa (auto)biográfica propicia “[...] explorar o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e *práxis* social” (Passeggi, 2010, p. 111), além de possibilitar “[...] examinar o processo de construção do sujeito na interação dialética entre o espaço social e o espaço pessoal” (Passeggi, 2010, p. 111).

O trançado entre o social e o individual aqui leva em consideração a temporalidade biográfica, tomando-a como “[...] uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem” (Delory-Momberger, 2016, p. 136). Ao dar sentido a forma como os homens vivem, a temporalidade biográfica possibilita, por meio da abordagem (auto)biográfica, “[...] analisar os modos como os indivíduos dão forma às experiências, sentido à existência, na interação com o outro” (Passeggi, 2010, p. 112), de modo que essa interação para além de concorrer para a formação dos sujeitos, influencia na sua transformação enquanto sujeito singular-plural. Ao trazer essa compreensão, alinhando-me, reitero, com a pesquisa (auto)biográfica como uma opção política e teórico-epistemológica para os estudos sobre a formação dos sujeitos, numa perspectiva para a formação de si, reforçando tal condição com a apropriação das reflexões de Souza (2015, p. 115):

Assumir a opção política e teórico-metodológica de trabalho de formação centrada na abordagem biográfica, entendendo que essa perspectiva de trabalho está ligada ao conceito de formação como uma construção do sentido de si mesmo (Pineau, 1983), me permitiu superar, na medida do possível, a noção de formação centrada em tempos e espaços ritualizados, seja no espaço da sala de aula na faculdade ou no campo das práticas profissionais como ‘locus’ privilegiado e único para a formação. A construção e o conhecimento de si propiciados pela narrativa se inscrevem como um processo de formação porque remetem o sujeito a uma pluralidade sincrônica e

---

<sup>54</sup> “[...] cada quien vive la situación como individual, personal, razón por la que es considerada em tanto experiencia singular”.

diacrônica de sua existência, diante da análise de suas trajetórias de vida e de formação (Souza, 2015, p. 115, tradução nossa)<sup>55</sup>.

Ao narrarem suas experiências, os colaboradores demonstram compreender o espaço de interseção, entre a docência e a gestão, como um lugar também de formação e de construção de sentidos, pois lhes possibilita reflexões para além do conhecimento técnico exclusivo de um ou outro espaço, concorre para entrelaçar tais saberes em um amálgama que ressignifica a compreensão que vão construindo dos sistemas de educação e das relações de ensino. A dialética possibilitada pelas interações com os diversos sujeitos da docência e da gestão coloca o ser professor gestor numa condição de sujeito em constante trans-formação, de modo que, esse movimento pendular que vai constituindo essa identidade singular plural o leva a compreender que “não há individualidade sem ancoragens coletivas” (Josso, 2007, p. 431).

As ancoragens coletivas sinalizadas por Josso (2007) nos levam a pensar sobre os grupos que cada um desses sujeitos colaboradores interagiu. No contexto desta tese, aqueles com os quais dialogou sobre a docência e a gestão, de modo a compor as suas subjetividades, levando em conta que cada indivíduo desses grupos possui uma trajetória, e que cada uma dessas coletividades também escreve a sua história. Assim, nesse contexto de interações com as coletividades dos espaços laborais da gestão e da docência, é que os sujeitos colaboradores vão, pela narrativa, executando o que Delory-Momberger (2016, p. 141) chama de trabalho de configuração e interpretação da experiência vivida, ao lhe dar forma e sentido. Nessa linha, o colaborador João Pedro, ao olhar para si, constrói uma narrativa que busca na memória a sua trajetória de formação pela escolarização para demonstrar como, ao longo dela, ele foi dando sentido às suas atuações na condição, inicialmente de docente, e, em seguida de gestor. Nessa trajetória pendular, ele demonstra que se apropriou de saberes pela escolarização e pelas experiências laborais que influenciaram na compreensão do papel das políticas públicas de educação e o impacto que elas produzem sobre a comunidade que delas se beneficia, bem como demonstra como ele se vê como protagonista na implementação daquelas políticas.

---

<sup>55</sup> “Asumir la opción política y teórica-metodológica de trabajo de formación centrada en el abordaje biográfico al entender que esta perspectiva de trabajo se vincula con el concepto de formación como una construcción de sentido de sí propio (Pineau, 1983), me ha permitido superar, en la medida de lo posible, la noción de formación centrada en tiempos y espacios ritualizados, sea en el espacio de sala de aula en la facultad o en el campo de prácticas profesionales como ‘locus’ privilegiado y único para la formación. La construcción y el conocimiento de sí propiciados por la narrativa se inscriben como proceso de formación porque remite al sujeto a una pluralidad sincrónica y diacrónica de su existencia, frente al análisis de sus recorridos de vida y de formación”.

*Eu me vejo como aquele aluno que começou no segundo grau, na época do segundo grau, curso de Magistério, e que, a partir dali, nós já discutíamos teorias educacionais, nós já discutíamos quais as possibilidades de melhorar o ensino, a aprendizagem e a escola pública que era muito carente. Então, nesse processo de que eu deixei de ser aluno, lá no segundo grau do curso de Magistério, fui galgando faculdade, especializações, treinamentos, formações, cursos, então, eu percebo, que, houve um crescimento, houve uma melhora da escola pública, houve uma melhora do ensino e da aprendizagem. Essa melhora que eu falo, ela está no todo, com um prédio escolar mais eficiente, adequado, não é? Eh! ainda sonhamos em que a educação do Nordeste, principalmente toda sala de aula tenha ar-condicionado, entendeu!? Transporte escolar cada vez melhor, merenda escolar cada vez melhor, porque tudo que avançamos, até aqui, precisa melhorar. Então, esse aluno sonhador que eu era, eu pude pegar esses ideais de sonhos e dar a minha parcela de contribuição na prática. É como se fosse apenas uma gota d'água no oceano a minha participação. Porém, essa gota d'água, ela fez a diferença na vida, de muita gente. E é isso que me faz acreditar que a educação sempre possa melhorar, sempre possa fazer com que seres humanos também sonhem, como um dia eu sonhei, e melhorei a minha qualidade de vida (Professor gestor João Pedro. Entrevista narrativa, outubro/2024).*

A narrativa de Andreлина traz a sua trajetória pela escolarização para o centro das reflexões que faz sobre suas experiências de formação a partir da sua atuação laboral na gestão junto à Secretaria de Educação de Juazeiro. Desse modo, ao longo da entrevista, ela vai trazendo as lembranças e registrando os movimentos que fez para a sua formação escolarizada a partir das provocações geradas pela sua atuação ora na gestão, que cria as condições para a atuação dos professores, ora na docência, na condição de professora daquele sistema municipal de ensino em que ela contribuiu para implementar as políticas educacionais. A narrativa de Andreлина e as lembranças que foi revelando me reportaram ao que traz Josso (2007, p. 430) quando esta reflete sobre o que chama de “auto-orientação de si”, movimento que leva os sujeitos em formação a uma “[...] tomada de poder sobre a maneira como cada individualidade pode descobrir sua singularidade”, aqui revelada pelo sentido atribuído à sua atuação profissional e à sua formação pela escolarização.

*E aí, nesse ínterim, eu resolvi também fazer o quê? Pedagogia. Eu falei, quero fazer Pedagogia. Porque eu achava que ser só professora de História estava me faltando. Aí fui, ingressei em Pedagogia e fiquei cursando Pedagogia no movimento do PME e no movimento da Secretaria. É... bom, mesmo ali com relação à Secretaria, eu percebi que, nós na Secretaria, nós somos muito assediados no sentido de editoras. Eu percebi esse movimento. Só no mestrado que eu vim entender o que que era isso. Mas assim, é muito assédio no sentido, não, o meu produto é o bom. Mas qual era o sentido daqueles produtos, né? Tipo o meu pacote de alfabetização, maravilhoso. Livro, formação, não sei o que. E aí a gente era bombardeado de todos os lados, era pra educação infantil, pra alfabetização, é pra EJA, pra tudo que você imaginar, pra todas as áreas ali. E aí eu comecei a ver esses movimentos de assédio. É, principalmente, de ONGs! Vamos dizer assim. As fundações Itaú da vida, é Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemman! E chegaram lá na Secretaria com esse discurso maravilhoso de, vamos melhorar a educação, não sei o que... Mas a que custo? A que preço? E aí eu só fui conseguir entender isso quando eu ingressei no mestrado. Pronto. E quando eu terminei, sai o, terminei meu ciclo de quatro anos no governo de Paulo Bomfim, de 2017 a 2020, foi quando eu terminei Pedagogia e ingressei no mestrado. No dia que eu defendi minha monografia de pedagogia, foi o meu primeiro dia de*

*aula do mestrado. E aí entrei no mestrado, foi quando eu comecei a entender, é essas arestas que ficava assim na minha cabeça. Por que que a gente era tão assediado? Por que que vinham tantas questões? E qual era o sentido daquilo? Então, aí eu comecei a entender a questão das políticas neoliberais, a influência disso dentro da educação. É, essa corrida armamentista, eu digo assim. O resultado, né! E em detrimento da própria qualidade, da autonomia do professor. E aí eu comecei a ver, ampliar meus horizontes com relação a isso aí. E aí foi quando, eu terminei Pedagogia, comecei o mestrado, terminou o mestrado em 2022, aí era pandemia. Fiz o mestrado todo na pandemia e estava em sala de aula também na pandemia. Por quê? Porque como eu era oposição, a questão política interferiu na questão do meu direito de ter licença. Então não me deram licença, e aí eu terminei o meu mestrado com 26 aulas semanais. E aí terminei o meu mestrado. É em 2022. E foi o ano que eu também resolvi, terminei o mestrado e falei, vou fazer o concurso do estado da Bahia, pra coordenadora pedagógica. Foi quando fiquei no mesmo cadastro de reserva, e estou aí aguardando a posse, porque a minha trajetória é essa daí com relação ao profissional. Bem turbulenta, cheia de emoções, altos e baixos, é isso. (Professora Gestora Andreлина. Entrevista narrativa, janeiro/2025).*

A relação profissional de Andreлина, adjetivada por ela como “turbulenta”, ao que me pareceu, foi revelando não apenas as aprendizagens pela experiência na gestão, como também foi consolidando um projeto de/para a sua vida na docência, que reflete o “[...] conhecimento de si nas suas diferentes modalidades de ser-no-mundo e das suas projeções” como salientou Josso (2004, p. 163). Podemos assim dizer, ainda fundamentado em Josso (2004, p. 163), que Andreлина elaborou, a partir da narrativa das suas experiências, na docência e na gestão, um dinâmico das diferentes identidades que orientaram as suas atividades como professora gestora”. Esse movimento, segundo Josso (2004, p. 163), se apresenta como um processo autorreflexivo e “[...] deve ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação e de tomada de consciência da relatividade cultural dos referenciais internalizados pelo sujeito e, por isso, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjectividade”.

Ao olhar para si, na docência, e trazer a sua experiência na gestão, como elemento constitutivo do seu fazer, Andreлина revela, por meio das suas reflexões, não só o sentido que deu a uma ação pedagógica, mas a ressignificação que foi construindo da sua atuação como professora gestora e como foi se apropriando criticamente dos processos de implementação da política pública do PME, bem como dos seus efeitos sobre a atuação na docência. Desse modo, percebo que ela se fortalece enquanto profissional da docência pela forma como foi atravessada pela experiência na gestão, por compreender que a aproximação entre os dois espaços é fundamental para garantir a elaboração de ações e políticas capazes de ser implementadas e efetivadas a ponto de repercutir sobre os sujeitos beneficiários trazendo-lhes qualidade no acesso a essas políticas.

*Hoje em dia eu participei, em sala de aula, como professora do Instituto de Ensino Superior, numa turma de Pedagogia, isso aí recente, o ano passado. E aí eu trabalhei a disciplina*

*Políticas Públicas. Nesse processo de políticas públicas, eu trouxe uma experiência do PME e falei, e aí eu pedi, convidei os meus alunos, por exemplo, para pesquisarem o plano municipal de educação do município que ele estava atuando. Foi um reboliço! Porque ninguém conhecia. Estava engavetado. Eu, gente! Aí falei da importância do documento, que ali era um documento que tava nossa projeção pra dez anos. Que a gente sempre tinha que olhar ano a ano aquele, aquele documento pra ver se tava avançando, se não tava avançando, se a gente colocou coisa ali no pé da lua. Porque, também, é uma ponderação que eu tenho com relação ao plano, a essa política do plano municipal de educação. É, foi um movimento bom. A gente precisava, assim, de um modelo pra começar a organizar. Mas eu percebi que, você fala a nível, acho que nacional. A nossa maturidade pra pensar questões menos no pé da lua, e mais coisas executáveis, ainda tem um pouquinho de distância. Quando eu for olhar o meu plano municipal, conversando com os outros municípios, olhando os outros planos e você olhando o plano estadual, e até mesmo o nacional, você vê que tem coisas ali inalcançáveis. E a gente tem que se preparar para isso, porque vai vir aí uma nova demanda que, acredito, um novo plano de educação, e a gente tem que estar com o pé no chão. Porque ele não pode colocar coisas lá e ninguém vai alcançar. Então, assim, é uma crítica que eu faço com relação, crítica construtiva, que a gente precisa se alinhar mais ao que de fato importa, pra nossas, para os nossos desafios da educação. Porque eu, eu vejo muita coisa aqui que tá na lua. Que eu disse, meu Deus, por que, o que a gente tinha na cabeça de ter colocado isso aqui. A gente não vai conseguir chegar a lugar nenhum com isso aqui. Coisa, coisas mais práticas e mais atingíveis. Talvez isso seja porque a gente importa modelos de outros países, dessa questão da política neoliberal, de enxergar a educação como uma empresa. De querer sempre alcançar resultado. Só que a gente esquece que que escola não é uma empresa. Que a educação não é uma empresa, que nós estamos lidando aqui com sujeitos formativos, que tem bagagem, tem uma história e tem a contribuir com base no que, da sua vivência. Porque às vezes, às vezes tenta ficar buscando coisa lá não sei aonde, sendo que a solução tá com questões, é básicas do nosso dia a dia, da nossa própria formação. E aí eu vejo muitas vezes no trabalho, por ter feito mestrado, e fica aí pensando no doutorado da vida, eu fico lendo assim muito as questões de muitas críticas. Ah, porque a culpa é na formação. Ah, porque a culpa, sempre tentam uma culpabilização. E quando a gente volta pra sala de aula, essa culpa pesa muito maior. Parece que esse peso da culpa é muito maior. Porque quando você participa de uma reunião, não gente, é porque o professor isso, isso e isso! Não gente, porque! Esquece das questões, ene fatores que envolve esse professor, e esquece também que esse professor está muitas vezes ali silenciado, atarefado, que não consegue nem respirar, ter autonomia. Esquece até da própria, da própria autonomia intelectual dele. Fica sufocado, naquele sistema, naquele, de atender só aquela demanda, aquele resultado. Eu vejo isso muito nessas corridas aí do IDEB (Professora gestora Andreлина. Entrevista narrativa, janeiro/2025).*

Em um outro movimento reflexivo, Andreлина se coloca a narrar sobre o que considera suas fragilidades no que diz respeito à sua atuação profissional e passa a destacar, com foco em sua participação na gestão, o que compreende como fragilidades e angústias. Como fragilidades, aponta as ações dos agentes públicos que limitavam a sua atuação na tomada de decisões e na execução de atividades, e traz como angústias o resultado da sua interação com sujeitos que ocupavam cargos em funções nas quais o saber essencialmente técnico e burocrático prevalecia, como o setor de prestação de contas e o setor de engenharia, por ela citados. Na interação com esses setores, havia uma tensão recorrente, principalmente em virtude de eles não compreenderem a relevância do PME como um documento de gestão, e por eles duvidarem da capacidade técnica e intelectual de Andreлина utilizando expressões como: “pra

que você quer saber disso? Pra que você quer isso? Você não entende disso”. Essas relações a deixava angustiada, pois estavam pautadas na interação entre sujeitos com trajetórias de formação escolarizada em diferentes áreas do conhecimento acadêmico, e que deveriam atuar em conjunto para a efetivação daquela política pública, e não se constituírem enquanto entraves à sua implementação. Apesar das angústias apontadas, percebo que Andreлина se fortalece enquanto profissional da gestão pela forma como foi atravessada pela experiência na docência e por compreender que a aproximação entre os dois espaços é fundamental para garantir a elaboração de ações e políticas capazes de serem implementadas e efetivadas, a ponto de repercutir sobre os sujeitos beneficiários trazendo-lhes qualidade no acesso a essas políticas.

*Às vezes, eu me sentia uma nadadora só, em alguns aspectos. Por exemplo, o que é que emperrava. Eu via que esse trabalho era importante, de monitoramento. Dava resultado. Mas havia a política que emperrava algumas questões, como, por exemplo, a gente precisaria, vamos dizer assim, mais encontros formativos com a equipe. Não, seu orçamento só pode isso. É porque eu vou, politicamente, isso não é, essa decisão não é boa politicamente, vamos dizer assim. Então, muitas vezes a gente deixava de fazer algumas questões porque politicamente não era, não era vantajoso. Vamos dizer assim, que eu vi algo pertinente, que era algo que podia ser uma melhora para o município, dizer alguns não ou dizer alguns sim pra determinadas coisas, e a política travava, me travava. Então, às vezes eu queria expandir algumas coisas. Não, não dá por causa disso, disso, disso. Outra angústia, que eu sentia também, é esse trabalho em equipe. Eu via que tinha um engajamento de alguns setores. Quais eram os setores que engajavam junto comigo? É o setor de pedagógico, o setor de gestão, escolar. Mas o setor de prestação de contas, o setor de engenharia, eles me travavam. Achava que, ‘ah! mais uma coisa de uma pedagoga aí que tá achando que quer fazer alguma coisa’. Então, isso me angustiava. Porque ao mesmo tempo que isso tinha um resultado bom, claro que muitas vezes era a longo prazo. Eles não achavam importante tanto quanto. Então, isso travava algumas questões de avanço. Por exemplo, que eu me angustiava muito essas relações interpessoais. De pessoas que não entendiam a importância, por exemplo, do plano. O engenheiro civil não entendia a importância de um plano. O pessoal da contabilidade não entendia muito a importância do plano. Quando, eita menino, quando eu ia pedir os relatórios, né! Pra poder, me dá aí o PPP, o PPA, o plano plurianual, não sei o quê. As fontes orçamentárias. Senhor Jesus da Glória! ‘Pra que você quer saber disso? Pra que você quer isso? Você não entende disso. E não sei o quê’. Então, eu tinha essas dificuldades, mas eu insistia, pegava, às vezes não entendia, ficava lá questionando. Mas assim, algo que era pra durar uma semana de análise, durava três meses, quatro meses. Por quê? Porque as pessoas emperravam, porque não viam sentido e não viam importância naquilo. Então, isso me angustiava, me deixava estressada. É, teve também questões pessoais, no sentido de... eu percebi que os quatro anos que eu fiquei à frente desse trabalho, os dois anos funcionaram super bem. O terceiro ano, não sei se também foi por conta da queda do monitoramento a nível nacional. Já no quarto ano foi um desastre. Eu tentava reunir com o pessoal pra preencher os dados, porque a gente continuou preenchendo aquelas planilhas do plano. O povo não queria mais se reunir. O último ano pra mim foi o pior ano, de todos os anos que eu trabalhei na Secretaria. Foi o ano que as decisões políticas eram mais importantes. As decisões governamentais eram mais importantes do que as decisões políticas. Então ninguém fazia mais nada. Era só pensando em reeleger o prefeito. Isso, não, não, não tenho boas recordações com relação a isso. Até votei nele, mas assim eu via que, que paralisou, paralisou mesmo a equipe, de pensar, diminuiu a quantidade de formações, por exemplo. Então, o houve uma, desacelerou o ritmo da gente. Os dois anos foram intensos, o terceiro ano foi, começou a dar uma queda, o quarto ano foi uma tragédia. Uma tragédia mesmo. Assim, de*

*tudo, paralisou tudo, tudo, tudo. E o resultado tá no relatório. É tanto que a, eu participei da transição do governo anterior, do governo que eu estava, para o governo anterior que saiu agora, a transição, não é? Participei da transição. O pessoal quando via os documentos dizia: Andreлина onde tá aquele movimento todo que se tinha? Não sei o quê!'. Eu falei, morreu. Morreu. Então vamos dizer assim, três anos de sucesso. O quarto ano foi uma tragédia! Parou tudo, os relatórios, tudo de qualquer jeito. Não sei nem se, eu deixei lá várias pastas de relatórios, de documentos e não sei o quê, mais, parece que não fazia sentido, aquilo ali. Então, minhas maiores angústias era, foi nesse, nesse lugar aí, nesse aspeto dessas relações interpessoais, e da não importância dada aos instrumentos que pra mim eram importantes. E eu via que tinha resultado. E aí eu, eu percebia que existiam elementos. Quando mais você se afasta do fazer pedagógico, e que também a engenharia é importante no fazer pedagógico, a contabilidade é importante no fazer pedagógico, mas as pessoas que estão ali, não se sentem dentro desses processos, né? E aí que na minha Secretaria era um privilégio. Porque você encontrar, e se você rodar aí nos municípios, e você encontrar núcleo de engenharia dentro da própria Secretaria, núcleo de controle interno, contabilidade dentro da Secretaria, é sempre fora mais próximo do prefeito do que da Secretaria em si. Então, a minha Secretaria era privilegiada, nesse aspecto. Todo mundo tava ali perto. Então, eu podia descer, da minha sala, ir lá conversar, pegar o dado, e não é realidade dos outros municípios. Remanso mesmo, não tinha, não tem núcleo de engenharia dentro da Secretaria da Educação. Não tem o setor de prestação de contas dentro, é, é a prestação de contas é para todas as secretarias. O núcleo de engenharia é para todas as secretarias. E aqui em Juazeiro, com todas esse privilégio, muitas vezes o que é que acontecia? Não via importância naquilo. Então, muita coisa se deixou de fazer por conta disso. Por não, não ver sentido naquilo. Então, isso aí para mim era péssimo.*

Compreendo que esse movimento reflexivo trazido por Andreлина em sua narrativa ressalta o quão relevante se tornou o saber apreendido pela sua experiência na gestão a partir da mediação com os saberes trazidos da docência, que se revelaram essenciais para exercitar um conhecimento de si (Souza, 2010). Esse conhecimento de si lhe permite tomar consciência do seu poder “[...] e do poder e do querer do outro sobre a sua vida e, por esse viés, a reflexividade autobiográfica constitui-se um processo emancipador, provocador do desejo de cuidar de si e do outro” (Passeggi, 2010, p. 127). Tais desejos se revelam quando a professora gestora Andreлина expõe os sentidos que dá aos atravessamentos que marcam a sua trajetória na gestão e as aprendizagens que surgem desse movimento pendular com a docência, por ela compreendidos, porém, invisíveis para os sujeitos que têm a marca da sua experiência limitada às aprendizagens disciplinares e seu saber/poder.

Delory-Momberger (2024), ao refletir sobre os processos de aprendizagem e os saberes escolares constituídos, ressalta que estes são permeados por uma “lógica da experiência”, que transcende as “divisões e formalizações disciplinares”, se constituindo em um “processo de conhecimentos de tipo biográfico”, ou seja, as aprendizagens dos professores gestores constituem uma singularidade incompreendida, como demonstrou Andreлина, pelos sujeitos com uma trajetória de formação centrada nos conhecimentos disciplinares. De acordo com a autora,

Se cada aprendizagem é assim baseada numa construção particular da experiência, a estrutura de conhecimento à qual ela se integra tem, conseqüentemente, sua própria história se refere a uma biografia da experiência individual. Nesse sentido, a aprendizagem pode ser definida como uma atividade autorreferencial: o novo saber deve ser traduzido primeiramente no código de experiência das aprendizagens anteriores antes de encontrar seu lugar e sentido no sistema de saberes disponíveis. Tal código é o resultado único de uma acumulação de experiências de aprendizagem, que constitui a biografia de aprendizagem. O princípio da autorreferencialidade biográfica, que define a estrutura de aprendizagem está, no entanto, ligado às linguagens e significações do mundo social circundante, na medida em que as solicitações de aprendizagem e os saberes correspondentes têm origem no mundo social. Assim, os processos de aprendizagem são construções biográficas socialmente inscritas (Delory-Momberger, 2024, p. 132).

Os atravessamentos que marcam a trajetória de Zélia na gestão, e seu diálogo com a docência, se aproximam da percepção revelada por Andreina e João Pedro; contudo, carregam consigo as marcas da singularidade e subjetividade constituídas por sua história singular, e a acumulação das experiências de aprendizagem que vão definindo o seu ser singular plural. Este é marcado por um processo de subjetivação estabelecido na/pela interação com diferentes sujeitos, em tempo e espaços distintos, na docência e na gestão.

São muitos os momentos (auto)reflexivos trazidos por Zélia que registram as suas angústias, e talvez, até um desalento, com os entraves políticos e institucionais que vão sendo gerados no ambiente da gestão das políticas educacionais, que a fizeram registrar em sua narrativa a vontade de desistir: *“então, aí quando tem hora que também dá vontade de, tem hora também que dá vontade de você sair da gestão quando você esbarra nessas coisas”*. Essa vontade logo se depara com o compromisso de transformação concebido, para si e para os outros, por meio de uma compreensão do papel social que a formação pela escolarização e pela experiência ganhou para Zélia, que afirmou, ao contrapor a vontade de desistir: *“mas a gente ainda resiste aí, porque a gente ainda acredita que consegue mudar, né?”*. Ao reconhecer essa resistência como possibilidade de promover a mudança, Zélia se coloca diante de uma reflexão autobiográfica capaz de desenvolver, nas palavras de Monteagudo (2010, p. 80, tradução nosta) “[...] novos pontos de vista sobre nossos conflitos e as maneiras de enfrentá-los de forma mais autêntica e saudável”, de modo que, reitera o autor, “isso implica, em muitas ocasiões, um trabalho de transformação e reconfiguração da identidade pessoal”<sup>56</sup>. Essa reconfiguração identitária e as formas distintas de enfrentar os problemas são concebidas em Zélia no movimento pendular realizado pelas interações com os diversos sujeitos na gestão e na

---

<sup>56</sup> “[...] nuevos punto de vistas sobre nuestros conflictos y los modos de enfrentarlos de manera más auténtica y sana”; “esto implica em muchas ocasiones um Trabajo de transformación y reconfiguración de la identidad personal”.

docência. Estas podem ser tomadas como experiências formadoras que fortalecem na colaboradora a sua leitura crítica da realidade e o seu projeto vida e formação.

*A maioria dos problemas das pessoas é que assim, elas criticam, só que elas quando tem a oportunidade de participar de cobrar e ir atrás, não vão, se acomodam. Porque é mais fácil você criticar do que fazer. Então, infelizmente nós temos isso. Mas assim, nos primeiros anos, o nosso plano mesmo, ele era para fazer a cada dois anos a avaliação. A nossa primeira avaliação, infelizmente, ela foi feita no ano de 2020, no ano da pandemia, faltando apenas cinco anos para encerrar. E, eu confesso a você que não foi fácil. Não foi fácil porque justamente a questão assim das representatividades também, nós marcávamos uma reunião, porque assim nós precisamos, quando nós enfim conseguimos, nós precisamos alterar muitas metas, porque assim, estavam de acordo com a do PNE. Como é que um município com um mínimo de recursos vai conseguir executar estratégias do nacional? Então, por isso nós tivemos tanta dificuldade na, assim, na elaboração das propostas, na análise. Porque também, a gente tava vendo as pessoas, às vezes, o fato de estarem fora de uma gestão, elas acham que tudo é possível. Quando elas estão dentro da gestão, elas percebem que nem tudo elas conseguem fazer. Porque para quem tá de fora é tudo muito bonito. Então, aí, a partir do momento em que essas pessoas que estão estavam fora se perceberem dentro da situação da gestão, aí pensava, 'poxa, antes eles diziam, por que não fazer isso?'. Aí hoje eles dizem: 'como é que eu vou fazer isso'. Mas fizemos a avaliação. Resolvemos as estratégias de acordo com as nossas, de acordo com a nossa realidade, o que a gente podia fazer. Eu confesso que algumas estratégias nós colocamos para o final do ano que, que é agora, em 2025. Mas mesmo assim, colocando no final do ano, nós temos muitas das estratégias que a gente não consegue realizar. Infelizmente. Porque assim, quando a gente depende de outras pessoas, para executar o nosso trabalho, tudo fica mais difícil. Mas algumas nós conseguimos, né!*

[...]

*É algo difícil assim de se trabalhar. Agora já mudou muita coisa. Porque, quando você tá numa gestão em que você tem a liberdade para você propor e executar, é mais fácil. Mas quando você tem apenas as ideias e você barra ali, na, e te barra na execução, você fica só na vontade de ter contribuído mais. Muita coisa mudou, só que muita coisa ainda precisa mudar. Eu acho que é isso também que me impulsiona, sabe. Que eu gosto de desafios. Eu gosto que as coisas aconteçam, eu gosto de ver resultados. Não sei se é algo assim de minha natureza essa questão das exatas. Mas eu fico indignada quando eu vejo algo errado, quando eu vejo que uma coisa foi feita para ser executada desse jeito e você não está executando porque não convém certas pessoas. Então, aí quando tem hora que também dá vontade de, tem hora também que dá vontade de você sair da gestão quando você esbarra nessas coisas. Mas a gente ainda resiste aí, porque a gente ainda acredita que consegue mudar.*

[...]

*Deixa eu ver o que me faltou falar. Não, é isso. A gente vai, quando a gente tem uma condição, então a gente quer melhorar, e a gente tem condições de melhorar. É diferente e talvez por isso a educação ela tenha avançado um pouco mais. Eu espero que continue, né, a melhorar cada vez mais porque assim o governo ainda está investindo. Aí sabe que sempre tem os programas.*

Ao alinhar as três narrativas, compreendo que os sujeitos colaboradores, ao expressarem uma descrição de si, na condição de professores gestores, trazem consigo a marca da sua constituição enquanto sujeitos formados na/pela interação com outros sujeitos, de modo que percebemos que o si, da sua singularidade, é constituído por elementos de uma pluralidade dialógica em que “todos os que são citados fazem parte do processo de formação” (Dominicé, 2014, p. 81). Nesse contexto, “cada narração de um ato ou de uma vida é por sua vez um ato, a

totalização sintética de experiências vividas e de interação social” (Ferrarotti, 2014b, p. 73), essencialmente, trans-formadoras.

### 6.3.2 A trans-formação de si pelo atravessamento da experiência na/pela gestão

Ao retomar a tecitura epistêmopolítica que o movimento de aproximação com o campo da pesquisa (auto)biográfica trouxe para estudar a formação de professores nesta pesquisa, reitero que ele me levou a observar dois movimentos. O primeiro consistiu em olhar para os professores com uma atuação para além da docência, ou seja, para conduzir um conjunto de procedimentos que os desvincula da atividade didático-pedagógica, sua função precípua, e os desloca para a gestão das políticas educacionais, o que requereu deles saberes outros, construídos, não especificamente, pela sua trajetória na escolarização. O segundo consistiu em escutar as suas narrativas de vida, ouvindo atentamente o que eles tinham a contar sobre as suas experiências, buscando captar, em meio ao conjunto de interações estabelecidas, os sentidos da sua atuação nos diversos espaços de socialização, destinando atenção mais específica para o transitar laboral na docência e para além dela, compreendendo que “[...] a linguagem cotidiana esconde todo um tesouro de tipos e características pré-constituídos, de essência social que abriga conteúdos inexplorados” (Schutz, 1984 *apud* Coulon, 1995, p. 11).

Compreender os saberes constituídos nas relações do cotidiano, a partir dos dois movimentos citados, assim como em um bordado, possibilitou o entrecruzamento dos fios dos sentidos dados à história de vida-formação dos sujeitos colaboradores na condição de urdume (sentido vertical) e de trama (sentido horizontal). Assim, tomei o movimento do urdume como aquele que mostra os processos de formação em que os sujeitos estiveram envolvidos ao longo da sua trajetória pela formação escolarizada e institucionalizada. Já no movimento da trama, busquei perceber como a trajetória de formação escolarizada foi atravessada pelas experiências laborais, na docência e na gestão, que formaram esses sujeitos enquanto professores gestores, de modo a nos permitir compreender como esses movimentos os leva à “[...] apropriação de si, da sua vida e da sua historicidade frente ao sentido que estabelece a sua existência e a aprendizagem da e sobre a profissão docente” (Souza, 2010, p. 169), tomando aqui a formação de professores, para além da docência.

No processo de reflexão estabelecido sobre a formação de professores, aproximamo-nos de Nóvoa (2017, p. 1117), que de forma consistente afirma que não existem soluções simples, mágicas ou atalhos para a formação de professores, pois este “[...] é um campo de grande

complexidade, nos planos acadêmico, profissional e político”. Isso nos põe diante do desafio de pensar a formação dos professores numa perspectiva para além da docência, haja vista que, ao tomarmos os espaços da atuação profissional e política dos professores, ela requer saberes que estão para além daqueles adquiridos nos itinerários formativos da escolarização pelas licenciaturas específicas e pelo curso de Pedagogia. Isso nos leva a ressaltar a relevância que tem os saberes da experiência como modalidade de construção de conhecimento (Josso, 2007), de modo que compreendemos serem eles capazes de promover transformações nos sujeitos e em seus projetos de conhecimento e formação (Josso, 2010), a ponto de provocar rupturas nas fronteiras da profissão docente, e que leva aos encontros políticos necessários ao romper os silenciamentos e ocupar os espaços de influência e tomadas de decisões na implementação de políticas públicas de educação, como reflete Nóvoa (2022, p. 7):

É surpreendente que, na análise dos professores e da sua formação, não haja praticamente qualquer menção ao seu papel no debate público, na construção de um espaço público da educação. Conhecimento profissional docente e formação de professores. Fala-se muitas vezes da ‘voz’ dos professores, mas é como se fosse uma voz interna, não externa. Fala-se, por vezes, da importância da escrita, mas é como se fosse uma escrita dirigida apenas aos outros professores. Importa, por isso, pensar a formação de professores a partir de um conhecimento docente que não se esgota nas fronteiras da profissão e que tem visibilidade e reconhecimento público, permitindo aos professores uma participação plena nos debates e nas decisões públicas sobre educação.

No contexto desta pesquisa, o movimento formativo dos sujeitos colaboradores diante da sua atuação junto aos sistemas de ensino dos municípios nos leva a uma aproximação com Josso (2010), quando esta reflete sobre o projeto de conhecimento e formação que compõe a trajetória de vida dos professores gestores, sujeitos desta pesquisa, ao afirmar que esse projeto se apresenta perante uma lógica de vida geral. No entanto, sob a condução de um processo de formação em particular, ele vai lhe dando sentido a partir dos resultados trazidos pelas aprendizagens diversas, numa configuração singular plural, uma vez que descortina as “potencialidades do sujeito”, enquanto busca “legitimidade do ponto de vista social”. O caminhar para a constituição deste projeto, nas palavras de Josso (2010, p. 26), nos faz perceber que “[...] este sujeito está consciente de que o desenvolvimento do projeto, no caso o conhecimento, exigirá dele um conjunto de novas aprendizagens que implicarão transformações mais ou menos profundas”, pois, reitera a autora, “o projeto de conhecimento, como qualquer outro projeto, aliás, compromete o sujeito numa perspectiva de formação cujos aspectos técnicos e humanos terá que descobrir ao longo do caminho”.

Ao delinear o caminho do projeto de conhecimento traçado pelos três colaboradores desta pesquisa, vemos cada um deles se colocando singularmente como o sujeito da experiência, aquele que é afetado e se transforma pelas iterações que estabelece no espaço tempo da sua trajetória de vida e formação e as experiências delas decorrentes, tomando aqui a experiência como “[...] aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2015, p. 28). Nessa linha argumentativa, Josso (2014, p. 68), ao dialogar sobre como as situações, as relações e os acontecimentos, narrados pelos sujeitos, são formadores, traz o conceito de integração para apontar que, nos formamos “[...] quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza”.

Josso (2004) convencionou descrever os processos constitutivos da experiência a partir de três modalidades, que intitulou em “ter experiências”, “fazer experiências” e “pensar sobre as experiências”. Na primeira modalidade, o sujeito vive as situações e acontecimentos ao longo da vida, de modo que estas se tornam significativas, mas não foram provocadas por eles. Na segunda modalidade as vivências e acontecimentos são provocadas pelos sujeitos de forma intencional para experienciar as situações. A terceira modalidade coloca os sujeitos para refletir sobre as outras duas, ou seja, pensar sobre as experiências não provocadas e as que foram buscadas intencionalmente. Ao explicar essas modalidades, Josso (2014) as separa em experiências *a posteriori* (primeira modalidade) e experiências *a priori* (segunda e terceira modalidade), de forma a organizar os níveis lógicos de compreensão dos processos de aprendizagem classificando-as como fortuita, refletida e de significação existencial, constituídas ao longo da história de vida dos sujeitos, de modo a melhor entender os componentes do processo de formação.

É no movimento, com a primeira e a segunda modalidade, que os sujeitos se colocam diante da reflexão sobre os contextos de interações e de transações estabelecidas consigo mesmo, com os outros e com os ambientes naturais e socioculturais, de modo a constituir experiências formadoras capazes de gerar, nas palavras de Josso (2014, p. 51), “[...] o alargamento do campo da consciência, a mudança, a criatividade, a autonomização, a responsabilização”. Enquanto isso, no contexto do pensar as experiências, vai se estabelecendo um processo de ressignificação constante das relações e compreensões dos referenciais socioculturais formalizados como elementos “[...] que nos servem de interpretação, de enquadramento interpretativo” (Josso, 2014, p. 51). Para consolidar as reflexões trazidas por

Josso (2014), vale aqui trazer a ponderação estabelecida por Delory-Momberger (2024, p. 132) ao afirmar que “[...] a aprendizagem pode ser definida como uma atividade *autorreferencial*: o novo saber deve ser traduzido primeiramente no código de experiência das aprendizagens anteriores antes de encontrar seu lugar e sentido no sistema de saberes disponíveis”.

Dessa forma, ao tomar a trajetória dos professores gestores como sujeitos da experiência, como aquele que está passível à transformação pelas situações, relações e acontecimentos que atravessam a sua trajetória de vida e formação, vemos, na figura dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, por meio da sua narrativa, a composição das experiências formadores. Os professores gestores são sujeitos que, por meio de um movimento pendular constante, transitam em ambientes laborais que lhes possibilitam constituir saberes tanto na docência quanto na gestão de políticas educacionais. Esses saberes são atravessados pelas diversas situações da vida, permitindo-lhes ampliar a percepção e a compreensão dos acontecimentos desencadeados em ambos os espaços de atuação. Além disso, expandem o sentido social atribuído à educação institucionalizada enquanto sistema e às aprendizagens experienciais, que se consolidam por meio da reflexão consigo mesmos, com os outros e com os espaços sociais nos quais interagem ao longo de sua trajetória de vida e formação.

Nessa perspectiva, ao tomar como referência a atuação laboral dos professores, enquanto gestores de políticas educacionais, foi possível perceber que essa experiência impactou a sua trajetória profissional e o projeto que desenhava para a sua vida, de modo que, ao recordar as suas ações, refletiram sobre a sua atuação na gestão envolta pelo vínculo com a docência. Isso os levou a um movimento de projeção para o porvir, ou seja, para a intervenção sobre uma realidade que ainda está por ser construída para os outros, e para si, como um projeto de sociedade. Contudo, é necessário destacar que essas projeções, que estão evidenciadas nos registros das narrativas dos professores gestores, foram interpretadas a partir das singularidades que apresentam, de modo que estas também são constitutivas dos elementos de aproximação entre elas, o que também aponta para sentidos plurais.

João Pedro, ao fazer a sua narrativa, traz de forma evidente o movimento pendular entre a docência e a gestão, e destaca inicialmente o papel da educação focado na escolarização, em que a docência se apresenta como o caminho de aprendizagem para os estudantes, sendo estes os sujeitos que irão ser os cidadãos “*de uma nova sociedade*”, futuros profissionais “*que tenham o pensamento voltado para o futuro desta nação*”, com um olhar para a melhoria na “*qualidade de vida para todos*”.

*O forte da educação é fazer com que os alunos que são os aprendizes, sejam o cidadão, os cidadãos de uma nova sociedade. Eles serão, futuros prefeitos, futuros vereadores, futuros juizes de direito, serão futuros professores, futuros gestores, futuros secretários municipais e estaduais, então, nós temos que pensar no ensino que torne este aprendente num verdadeiro cidadão, e que este cidadão tenha o pensamento voltado para o futuro desta nação. E quando a gente fala em futuro, estamos também pensando num país com uma melhor qualidade de vida para todos, não apenas para uma elite. Mas, para todos. Porque quando melhora as camadas sociais, tem-se uma melhor qualidade de vida, o país melhora como um todo, e é isso que a gente quer, é isso que a gente anseia. Estes são os nossos ensinamentos para os professores, para os gestores, coordenadores pedagógicos, pais de família também que entram nesse processo que é a educação como uma peça fundamental para o desenvolvimento de um município, de um estado, de uma região, de um país, que é para melhorar a qualidade de vida desse aprendente, que é o futuro cidadão, que há de transformar esse país (Professor gestor João Pedro. Entrevista narrativa, outubro/2024).*

Em um segundo movimento de projeção, João Pedro ressalta o papel das Secretarias de Educação e da gestão democrática como elementos mobilizadores para a transformação das realidades nas escolas, e junto aos estudantes, delegando ao processo democrático o papel de ouvir, avaliar, reavaliar as ações executadas para identificar onde “[...] estão as falhas para melhorarmos, porque se eu estiver pensando, por trás de um birô, este pensamento é só o meu”. O movimento da gestão democrática, na compreensão do colaborador, permite qualificar a escuta do gestor: “e quando, eu começo a ouvir, quando eu começo a saber de tudo isso, e pensar melhorar nesse processo”; “todos participem, em que todos deem sua opinião”; “essa opinião seja ouvida, seja lapidada, para melhorar a prática educacional”.

*E mais, que esses ideais de superação não fiquem somente na teoria, não fiquem somente na discussão. Mas que quando a gente forme um cidadão ele possa ser um vereador, ele possa ser um prefeito, ele possa ser um professor, um médico, um advogado, que traga esses ideais de melhorar o todo, o coletivo, porque é assim que uma nação engrandece. Esse todo, esse coletivo, tem que ser pensado, testado, nas escolas. Quem leva este pensamento para as escolas são as Secretarias de Educação municipais, estaduais etc. Então, qual o melhor caminho? Processo democrático. O ouvir, o avaliar, o reavaliar, o trazer os pais para também ouvirmos quais são os problemas, quais são os anseios, onde estão as falhas para melhorarmos, porque se eu estiver pensando, por trás de um birô, este pensamento é só o meu. Eu não sei o que é que está acontecendo com o aluno do meio rural, que ele sai às 10 horas da manhã, pega um ônibus, chega aqui para assistir à aula, a aula das 13 horas, eu não sei quais as dificuldades dele. Eu não sei quais os problemas que ele enfrenta. E quando eu começo a ouvir, quando eu começo a saber de tudo isso, e pensar melhorar nesse processo, este aluno terá um rendimento melhor no ensino, que é o que a escola deseja. Ele será um agente transformador, social. Por quê? Porque o aprendizado que ele tem na escola, a escola é um laboratório social, é o que ele vai refletir quando ele sair da escola para o meio social, e isso é o que nós queremos. O processo democrático em que todos participem, em que todos deem sua opinião, que ele não fique na teoria. Que essa opinião seja ouvida, seja lapidada, para melhorar a prática educacional. Ainda vamos precisar de muito, muito e muito para esses ideais que eu tenho, para esses sonhos que eu tenho. Mas a semente está sendo plantada, e eu vejo esta plantinha germinar, e, com certeza, o futuro vai trazer algo melhor para o processo educacional brasileiro (Professor gestor João Pedro. Entrevista narrativa, outubro/2024).*

Em um outro momento da narrativa, João Pedro olha para si e faz um movimento de rememoração da sua experiência na condição de gestor, apontando para o desafio da escuta dos diversos atores como uma forma de construir, pela dialética, um processo de implementação de políticas educacionais e de ações no sistema de educação voltados para a sua qualificação. O colaborador tem a clareza da dimensão da atuação do gestor, assim como consegue apontar para as fragilidades de quem atua nessa função: “[...] na prática isso não é fácil, porque quando a gente ouve o próximo, nós vamos enfrentar o contraditório”. Esse contraditório, na sua percepção, pode não se aproximar do que ele tem como diretriz, ou seja, como diz ele “[...] muitas vezes, não é o que eu penso que seja o melhor”. Contudo, João Pedro tem a compreensão de que, mesmo diante das diferenças e dificuldades de diálogo, a escuta e a mediação são os caminhos para contribuir com a melhoria do sistema de educação, de forma que no contexto das contradições, diz ele: “se, esse algo em comum, não chegar a contribuir como as partes contraditórias pensaram, a gente avalia o processo, a gente repensa o que não deu certo, a gente valoriza o que deu certo ou que está dando certo, para continuar nesta trajetória”.

*A oportunidade que eu tive de atuar como gestor escolar, a oportunidade que eu tive em atuar como secretário de Educação, que foi por pouco tempo, e, em outras situações coordenando programas da área educacional, me trouxe um crescimento educacional. E que nesse crescimento educacional eu percebi que não se faz educação sozinho. Não se pode pensar uma educação em que o gestor emane ordens e os demais só obedecem. Mas eu pude perceber que é possível o gestor emanar ordens, e que essas ordens, e que essas orientações, elas venham do coletivo, elas venham da angústia de quem tá fazendo um trabalho em sala de aula. Ela venha da angústia da idealização do sonho de quem também está varrendo o chão da escola. É um ser humano que pode participar e que pode contribuir. O vigilante da escola, ele pode ir além de ser aquela pessoa que só veja se a escola está em ordem na questão da segurança. Ele é um pai família, ele é uma pessoa que vive o dia a dia educacional, e que também é um ser que contribui nesse processo. E assim a gente vai tornando as pessoas mais humanas, mais participativas, né? O processo educacional mais democrático. Porém, na prática, isso não é fácil, porque quando a gente ouve o próximo, nós vamos enfrentar o contraditório. O contraditório, muitas vezes, não é o que eu penso que seja o melhor, mas eu tenho que ter infiltrado em mim a certeza de que o contraditório do meu próximo, com o meu contraditório, nós possamos chegar a algo em comum, e que esse algo em comum contribui para a educação. Se esse algo em comum não chegar a contribuir como as partes contraditórias pensaram, a gente avalia o processo, a gente repensa o que não deu certo, a gente valoriza o que deu certo ou que está dando certo, para continuar nesta trajetória. Porque esta trajetória ela vai enfrentar problemas que vêm de fora da escola, de fora para dentro, como eu já disse que nós temos famílias que vivem em vulnerabilidade social. Então, como melhorar a vida dessa família que tem problemas com droga, ou violência, com a fome, com o desemprego, com a falta de segurança, com a prostituição? Então, a escola pensa, a escola se organiza, mas a escola, o gestor, o professor, ele é mais parte desse processo, eles não vão resolver sem uma ajuda governamental, mas eles podem ser esse elo, que vai dizer a um governador, a um presidente, a um prefeito, que essas situações precisam ser melhoradas. E como é que ele diz? No Plano Municipal de Educação, no Plano Estadual da Educação, no Plano Nacional de Educação, nas Conferências. É assim que eu penso a educação para melhorar o coletivo. É muito sonho, é, o*

*ser humano tem que viver de sonhos e tem que dar a sua participação, fazer a sua parte, para que estes sonhos sejam concretizados. É algo impossível, não.*

Andrelina, ao promover as reflexões sobre a sua atuação na gestão, enfatiza, em sua narrativa, as repercussões dos movimentos em que esteve envolvida no sistema de ensino de Juazeiro, apontando para mudança na organização e reformulação de procedimentos, de modo que os resultados alcançados acabaram por repercutir em outros municípios do território. Destaca-se nas ponderações da colaboradora as mobilizações para as ações coletivas por meio das reuniões, assim como as ações que visavam promover a escuta dos atores envolvidos na implementação das políticas.

*Quando eu tava na Secretaria, por exemplo, nós tínhamos um movimento que eu achava muito interessante, que era sempre de reunir as equipes, tipo, superintendentes, coordenadores, tal, pra ver, como é que a gente tava organizado pra atingir os resultados. Mesmo que ainda esse movimento do monitoramento em si de 2019 pra 2020, e pelos dois anos, nos dois últimos anos que eu passei lá na Seduc, pra ter essa experiência do plano, o que é que a gente tinha muito lá! A gente se reunia, é mensalmente, pra pensar que, ou fazia os desafios do IDEB, pra pensar em estratégias, pra melhorar a rede. A qualidade da rede. Então, a gente monitorava quantas formações eram dadas no mês, quantas estavam previstas, quantas foram dadas. Os instrumentos que era se utilizado. A gente diminuiu a quantidade de instrumentos que o professor preenchia, porque a gente percebeu que o professor tava passando muito tempo preenchendo planilha e pouco tempo fazendo o que de fato ele vai fazer, que é ensinar. Então, foi a partir dessas reuniões que a gente começou a observar.*

[...]

*Antes começou-se em novembro. Só que a gente viu que era muita coisa pra deixar até novembro, então a gente foi antecipou pra julho. Então, a gente fazia esse planejamento que era, o que era o fazer as oitivas com os coordenadores, com os professores, pra saber se o instrumento que a gente tava utilizando era bom. Quais eram as demandas mais urgentes, para além de reforma, né! É, para além de livro didático e material didático, essas coisas. Então, a gente foi começando a ter essas oitivas e elas foram importantes para a algumas mudanças da, da Secretaria, da educação como um todo assim.*

[...]

*Não tinha um planejamento, era tudo muito solto. Então, acontecia essas questões em sala de aula, e eu via que esse movimento que a gente fazia, de escutar a rede, de ponderar algumas coisas que tava legal, coisas que não tava legal, foi importante pra o sucesso que a gente teve na época que tava na Secretaria, com relação a esses. Claro, tivemos algumas questões de defeito, tivemos. Mas eu penso que essa parte de monitoramento das políticas públicas foi extremamente importante, essa escuta. A gente tinha esse hábito da escuta, oitava sempre. Sempre a gente reunia grupos com professores, grupo de coordenadores, grupos de gestores, vice-gestores. Às vezes, não tava todo mundo, às vezes se fazia separado. E eu tenho até hoje os registros. É tanto que o pessoal de lá da secretaria me chama de memória, porque meu HD tem tudo, disso aí. Uma experiência bacana que eu tive também foi com Remanso. Eles tinham uma dificuldade enorme de deixar o plano municipal vivo. Fazer sentido pra eles. Era um documento engavetado. Então, quando eu fui pra lá, e aí eu fui pegando o Simec, abrindo o Simec, mostrando, olha gente, no Simec o PAR tá correlacionado ao plano, vocês sabiam disso? Mas como assim Andrelina? Eu disse, não, tá tudo correlacionado. Porque eles viam lá, parece que achavam que não, não, não tinha liga, né? E aí eu fui mostrando.*

Em meio ao movimento de rememoração das ações realizadas enquanto ocupava o cargo na Secretaria de Educação, Andrelina as foi entrelaçando com um conjunto de fatos vinculados

à sua atuação na docência. Nesse enlace entre a docência e a gestão, a colaboradora vai revelando os sentidos que produz sobre a atuação laboral nos dois espaços, destacando, em alguns momentos, como a gestão é tomada como um espaço de poder, enquanto a docência vai se revelando como um espaço de luta e resistência. Aqui, é possível perceber na narrativa de Andreлина que os saberes constituídos na experiência da gestão concorreram para ampliar e consolidar a sua compreensão crítica do sistema de educação e suas fragilidades, bem como sobre os impactos da implementação das políticas educacionais sobre a precarização da carreira dos professores. Na narrativa da colaboradora, essas condições convergem para a afirmação de que o fato de ter atuado tanto na gestão quanto na docência, ocupando esses espaços profissionais, contribuiu para fortalecer a autonomização dos professores. Como ela ressalta: “*esse movimento pendular, ele é extremamente importante pra você se tornar uma profissional de autonomia*”.

*Então eu percebo que toda essa minha loucura de estudar e de ficar oscilando como gestora de políticas públicas e em sala de aula, que, a que percebe, ele foi extremamente importante pra eu estar aqui, por exemplo, sendo entrevistada. Tá sendo importante para que eu pense num doutorado ali na frente. Tá sendo importante para eu pensar nas minhas contribuições, por exemplo, na hora que eu entrar como coordenadora do Estado. É, importante pra quando eu entrar na sala de aula, eu perceba que muitas vezes, é, ser aquela professora que que briga. De encontrar algumas questões tarefeiras do sistema, ela é importante pra ter impacto na vida dos meus colegas professores, dos estudantes. Então vejo que, que isso é extremamente é, é privilégio. E é importante, também, você lutar. Porque eu comecei a participar mais dos movimentos sindicais, depois que eu saí da, é, da gestão, e fui pra sala de aula. Eu fui. Eu me tornei aquela pessoa de ir pra rua bater panela quando eu via que algo não estava certo. Então, tá lá, nós temos aí o direito ao piso. Não pagou o percentual, bora pra rua. Então, eu comecei a ser essa pessoa também. Por quê? Porque eu fui impactada, não só na formação, mas também, dos lugares que eu ocupei. E aí, é, eu, nesses momentos, eu encontrava sempre uma outra colega professora, que também ocupou cargos como eu nessa função de gerir políticas públicas. E ela disse: ‘Andreлина, sempre eu lhe encontro, né? Eu e você’. Eu falei: é verdade. E aí eu percebi, que muitas das pessoas que ocuparam cargos, e ficaram esses quatro anos sem estar em cargos, se acomodaram. Alguns se acomodaram ali. Não tem cargo, vou ali pra sala de aula, ou não vou pra sala de aula. Teve alguns que disseram assim: ‘é, não vou pra sala de aula’. Foram lá, se corromperam aí, e foram pra procurar outros cargos de gestão, coordenador, pra se manter, é, nesses lugares de poder. Não por contribuir, mas só por estar no lugar de poder, que eu percebi. Eu via que eu era uma pessoa que, foi bacana, foi interessante, foi importante, aprendi, mas é importante também você voltar pro seu lugar. Por que você fez o seu concurso foi pra quê? Pra professora. Não foi pra gestora de política pública, não foi pra assessora de planejamento. Não foi pra digitadora. Entendeu! Então, acho que é importante nesse você sempre tá refletindo. Então acho que, como você falou, esse movimento pendular, ele é extremamente importante pra você se tornar uma profissional de autonomia. E você dizer não.*

Tomo de empréstimo a afirmação de Larrosa (2015, p. 26) de que diz ser a experiência “[...] em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”, para trazer as impressões de Zélia sobre os sentidos que dá à sua travessia pelos

itinerários da gestão. Ao fazer sua narrativa, a colaboradora traz suas impressões sobre os elementos que provocam entraves na gestão das políticas educacionais, apontando para as questões que envolve as interações entre os sujeitos como aquelas que tornam a gestão difícil de ser conduzida. Ela demonstra clareza na compreensão que tem do papel que os diversos atores possuem na estrutura dos sistemas de ensino, de modo a refletir sobre o que pode ser interpretado como uma atitude coerente em suas ações, aproximando o que se tem como um direito a ser efetivado para a coletividade, por meio das políticas públicas, ou distanciando em virtude de interesses individuais ou de pequenos grupos. Essa percepção é demonstrada em diversos momentos da entrevista como se pode ver a seguir:

*Aí a gente pensa, como é que você cobra tanto uma coisa. Quando você consegue, você critica. Qual é o seu papel de fato? O que que você pensa sobre a educação? Será que você realmente quer uma melhoria para a educação? Ou você quer apenas criticar pelo fato de você não fazer parte daquela gestão? A educação é para todos. Quer dizer, a educação não. A gestão é difícil, porque nem sempre você vai agradar a todos, né? Quando você tenta fazer o certo, você acaba entre aspas, assim, prejudicando muita gente, porque já vem no errado há muito tempo.*

[...]

*Aí, outro exemplo bem prático é a questão dos planos de carreira. Nós passamos muito tempo pedindo a elaboração do plano. Nós queríamos muito, tentando, assim, era algo que era certo, toda jornada pedagógica, ele era um ponto que era batido, com força mesmo. Só que quando foi para a elaboração, alguns não quiseram participar, porque se fosse para fazer o que é certo, estariam indo de encontro com a gestão, né.*

[...]

*O que mais me influenciou foi assim o fato de quando a gente tá dentro da gestão, a gente quer que tudo dê certo. A gente quer também que, assim, as pessoas reconheçam que você está trabalhando para que tudo dê certo. Nesse caso do município que trabalho, aqui em relação à parte da educação, a gente sempre ouvia muitos pontos negativos.*

[...]

*Mas quando a gente bate de acordo eh! de frente com o Legislativo, porque, é muito conveniente você ter uma escola onde você possa colocar 30 pessoas. Se você fecha aquela escola, onde é que eu vou colocar essas outras 30 pessoas? Então, é, eu fiquei muito tempo porque a gente sempre pensava em como melhorar, essa situação, porque quando você lida com pessoas que têm o conhecimento da educação, mas você bate de frente com o Legislativo, que o que quer é, poder manter o povo, né, ali aprisionado, você acaba parando ali, sem conseguir prosseguir. Então, o que você pode fazer ainda, enquanto educação, é tentar ajudar esse professor. Seja ele com algumas atividades, sejam ele com alguns projetos, né, para que você possa melhorar essa situação. Já que você não consegue mudar de uma forma, vamos pelo menos dar uma melhorada de outra.*

[...]

*Não foi feito um planejamento, né? Eu acho que a ideia foi boa, mas faltou planejamento na hora de, da execução. Porque algumas vezes, infelizmente também, nós colocamos pessoas para assumir cargos que não têm tantas habilidades, vamos dizer assim, para aquele serviço. Mas o fato de você ser meu amigo, né, o fato de você ser meu colega, meu compadre, você vai assumir tal cargo. Só que o fato da pessoa que está ali não ter habilidade, e não se interessar para que desenvolva, acaba prejudicando lá na frente. Que é o que acontece muito hoje em dia com a maioria dos municípios, infelizmente é uma realidade que por mais que a gente bata, a gente ainda não conseguiu mudar esses cargos que são próximos à gestão, né, que acaba prejudicando assim a gente, imensamente, e sobrecarregando outras pessoas também.*

As aprendizagens proporcionadas pela atuação na gestão das políticas educacionais, no município de Macururé, possibilitaram que Zélia desenvolvesse uma compreensão autorreferencial de como seria a sua atuação se assumisse a gestão de uma unidade escola, o que demonstra que ressignificou os saberes adquiridos pela sua experiência a ponto de construir projeções para a sua atuação. Em momento posterior da narrativa, ela fez uma autorreflexão e uma autocrítica sobre o seu período de atuação junto à Secretaria de Educação de Macururé, ao longo de três gestões, ressaltando a sua postura, que definiu como profissional, como o elemento essencial para ter o reconhecimento do seu trabalho:

*Saber que você de alguma forma você contribuiu com algo positivo para a vida daquela pessoa, isso não tem preço, né? Apesar das coisas que hoje nós vivemos, e enfrentamos nesse nosso contexto aí, que tá aí, a gente fazer algo bom para alguém, isso é gratificante demais. É isso que nos faz querer continuar, apesar de tudo aí na educação. A gestão também, eu acho que eu ajudei muita gente. Às vezes as meninas falam: 'ô, Zélia', às vezes me ligam para tirar dúvidas sobre coisas, às vezes coisas que não é nem de minha competência, sabe? Mas eu digo: 'Não, não sei ainda, mas eu vou pesquisar'. Mas em saber que aquelas pessoas confiam em você para algo importante, seja, seja algo relevante ou não, mas algo, mas saber que lembrou de você e que sabe que você pode ajudar, é bom demais. Eu acho que é por isso também que eu ainda não deixei a gestão. Sabia? Eu tenho, tenho essas duas paixões assim equilibradas que é a sala de aula e a gestão. Se eu conseguisse um dia unir os dois num mesmo espaço, eu acho que eu faria muita coisa boa, sabia? Eu acho que eu faria uma coisa boa aí. Não, quem sabe daqui para frente, né, nos próximos anos não aparece aí uma vontade de ser gestora de escola. Não sei se manteria muita gente comigo porque eu gosto de resultados, né? Os amigos comodistas a gente mandaria ir para outra escola e ficaria com quem de fato executa o plano e de fato dá resultados.*

Perante as três narrativas, o diálogo entre os atores envolvidos na gestão das políticas educacionais se destacou como elemento comum, seja para compreender a sua ausência, tomando-o, como um possível entrave para a compreensão das políticas e a necessária articulação entre os diversos atores da gestão. Por outro lado, há também sinalizações de que o diálogo entre os diversos atores deve ser compreendido como elemento fundamental para garantir a participação da sociedade e dos agentes públicos e políticos, nas discussões sobre a efetivação, com qualidade, das políticas públicas de educação junto aos SME.

### 6.3.3 O caminhar para si na docência em um projeto ressignificado pela gestão

Ao narrarem suas histórias de vida e formação nesta pesquisa, os sujeitos colaboradores discorreram sobre elas e foram relatando atravessamentos provocados pelo entrecruzar das experiências decorrentes do movimento pendular que os ligou à docência e à gestão de políticas

educacionais. Assim, ao falar dos professores gestores, trago de volta para a centralidade a docência como identidade precípua dos sujeitos colaboradores, tomando-a como elemento que transversalizou a sua atuação na gestão.

No cenário do movimento pendular realizado pelos colaboradores, entre a docência e a gestão, é possível visualizar como se foi compondo um projeto de formação, pela escolarização e pela experiência, capaz de desenhar a identidade que configura a condição desses sujeitos como professores gestores. Estes, ao narrarem sua história de vida vão constituindo sentido para a sua existencialidade, a partir de uma identidade para si e para os outros, tomando a construção da identidade como a ponta do *iceberg* da existencialidade (Josso, 2007).

Quando os colaboradores passaram a construir a narrativa de formação de si, ao tratarem da influência de formação pela escolarização, registrou-se indícios de possíveis lacunas deixadas por eles no seu projeto de formação, via de acesso a questões de sentido (Josso, 2008) para sua atuação laboral na docência e, conseqüentemente, na gestão. Seguindo essa linha argumentativa e considerando a reflexão acerca da formação de adultos pela via institucional da escolarização, é possível ampliar o debate por meio da contribuição de Josso (2008, p. 10), que, ao abordar as possibilidades proporcionadas pelo trabalho reflexivo a partir de uma narrativa de formação de si, afirma que ela “[...] permite ter a medida das mutações sociais e culturais em vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”. Essa influência do mundo plural sobre trajetórias individuais evidencia-se na narrativa dos sujeitos colaboradores, que, ao refletirem retrospectiva e prospectivamente sobre sua escolarização e experiências laborais, demonstram como tais vivências contribuem para atribuir sentido à função social da educação e à sua atuação nesse espaço.

*Agora eu estou com desejo de ir pra educação superior. Ter experiência na educação superior, né? Eu já fui da educação básica, da Secretaria, agora estou com vontade de ir pra educação superior. E essas experiências no, com o instituto IBES, né? Foi o ano passado que eu ministrei, engraçado que minhas as disciplinas que eu ministrei foram, uma foi Políticas Públicas da Educação. Foram em duas turmas, uma em Parnamirim e outra em Santa Maria da Boa Vista, Pernambuco. E a outra disciplina foi Metodologia do Ensino de História. Foram essas duas disciplinas, né? E três turmas. E foi aí que eu percebi que eu tenho a contribuir, é, no ensino superior, mais na parte de pedagogia. Hoje em dia eu tenho formação em História e Pedagogia. Mas hoje eu me sinto muito mais pedagoga do que historiadora. Não sei por quê. Acho que até sei. É, eu me sinto mais pedagoga, porque, eu sempre, é, aconselho a todo mundo que é professor de área, ou licenciatura de alguma área, fazer pedagogia, porque amplia teu horizonte. Pra muitas possibilidades. Não só de concurso, mas também de você entender, pra que serve a educação, qual é o sentido da função social dessa educação (Professora gestora Andreлина. Entrevista narrativa, janeiro/2025).*

.....  
*Nessa minha trajetória escolar, eu percebi que a importância de um educador ela vai além de tudo que podemos imaginar. O educador é aquele que marca positivamente a vida de um aluno.*

*E esse trabalho, ele deve ser feito com dedicação. Mas existe também o lado pessoal do professor, ele precisa ter uma valorização melhor, ele precisa ter um salário melhor, ele precisa ter formações ao longo da carreira, que melhorem o seu conhecimento e também a sua vida econômica. E a gente pensar na educação, do Brasil, que começou lá com os jesuítas, até o dia de hoje, houve melhoras, sim. Porém, essas melhoras, ainda não é aquela que nós idealizamos. Então, paralelamente ao trabalho, precisamos também pensar desta forma de que a valorização do profissional, do educador, também passa pela melhoria dos seus vencimentos salariais. Porém, concomitante a essa melhoria salarial, a sua melhoria intelectual, o seu aprimoramento na questão do aprendizado. Ok! Quando ele aprende, ele transfere isso para o ensino. E é assim que a gente sonha a educação. É assim que a escola pública vai crescer. Temos muito caminho a galgar, porém, com certeza, esses passos já foram dados, eles estão sendo dados, cada vez mais, e cada vez com mais eficiência. Nós não podemos pensar a educação apenas como o aluno que tira uma nota, que é aprovado para uma série seguinte, depois conclui um Ensino Médio na educação profissional, como é a que eu trabalho, e aí, em seguida, deixa a escola para seguir os seus passos, para seguir os seus caminhos. Nós temos que pensar a educação muito mais que tudo isso. Nós temos que pensar a educação que, este cidadão, aluno, ele seja um ser que venha a contribuir no processo social, que seja uma pessoa que tenha sonhos. Os sonhos não são, eh, somente o dele, mas um sonho coletivo. E que ele possa pensar, raciocinar, contribuir, progredir e melhorar. Paralelo a tudo isso, a escola, ela tem que ser eficaz e eficiente. Eficaz para produzir uma ensinagem, que venha a fazer com que o aluno tenha um processo social, profissional, familiar, melhor, e que tudo isso aí vai contribuir para um todo educacional, para situações que nos leve à nossa realização pessoal. Só podemos ser um bom profissional em qualquer área quando somos realizados, eh, como seres humanos, como profissional, e como alguém que constrói o dia a dia com dignidade. E construir o dia a dia com dignidade para o aluno com certeza é uma realização desse profissional.*

[...]

*E é nesse processo educacional que se renova, que eu vejo o meu ideal de professor, sonhador, de professor que quer o melhor não apenas em sala de aula, não apenas num gabinete de uma Secretaria de Educação, não apenas no gabinete de um diretor, não apenas na sala do coordenador pedagógico, na sala dos professores, mas uma educação que ultrapasse os muros escolares e reflita no processo social que é o que tanto almejamos (Professor gestor João Pedro. Entrevista narrativa, outubro/2024).*

.....  
*Mas, deixa eu ver assim, como poderia dar um fechamento aqui. Deixa eu ver. Eu acho que eu pegaria, sabe que tem uma frase muito boa de Einstein que eu uso direto, é aquela: ‘a mente que se abre com a ideia, jamais retornará ao seu tamanho original’. Eu gosto muito disso, porque assim, quando você tá na área da Educação, você tem que se arriscar, tem que abrir a cabeça mesmo para outras ideias, porque assim, é que nem diz, uma andorinha só não faz verão, né! Então, eu gosto muito dessa parte de compartilhar saber, sabe? É algo que eu me sinto muito à vontade, muito aberta, tanto para compartilhar, desde que você me pergunte, o que eu sei, como também de receber. Se você tem sugestões, eu aceito de bom grado, né? Eu me sinto à vontade, não é com todo mundo, mas eu gosto também de dar minhas observações. Eu, às vezes, eu percebo que eu sou um pouco, não seria dura, mas assim, direta, prática, sabe. Angelo, eu não gosto tanto de ardeios, né! Às vezes, eu começo a falar, talvez eu fale umas coisas aí enrolada pelo meio. Mas, mas é isso. Eu acho que quando você tá na área da Educação, você tem que fazer isso. Você não pode parar, né! (Professora gestora Zélia. Entrevista narrativa, fevereiro/2025).*

[...]

*Quando, quando você acha que sabe tudo, desconfie. Alguma coisa você ainda tem para aprender, né! Eu acho que a gente tem que estar sempre isso, sempre buscando. Tem hora que eu me vejo no comodismo. Tem hora que eu que eu só quero descansar. Mas quando você recebe aquele desafio que você quer dar um resultado. E não tem jeito se não for através da educação, se não for estudando, buscando, e sacrifícios, né? Eu acho que você dizer que você faz uma educação, sem você ter certos sacrifícios, eu acho que não é possível, pelo menos no meu ponto*

*de vista. A maioria das vezes aqui, por exemplo, eu acordo 4 horas da manhã para estudar. Eu considero isso um sacrifício para mim. E que às vezes as pessoas só veem os resultados* (Professora gestora Zélia. Entrevista narrativa, fevereiro/2025).

A ponderação de Andrelina revela o sentido que ela compreende para o papel da escolarização no contexto de um projeto de vida e formação, ou seja, demonstra que os saberes institucionais da escolarização têm a capacidade de influenciar na dimensão da leitura que os sujeitos podem fazer da realidade em que estão inseridos “*porque amplia teu horizonte*”, assim como os leva a compreender a “*função social*” das dimensões em que estão inseridos, a ponto de influenciar a sua projeção para a atuação da dinâmica singular-plural desse mundo. No entanto, há que se ponderar que a construção do projeto histórico existencial do sujeito adulto em formação deve considerar as singularidades constitutivas do seu projeto de si, como adverte Delory-Momberger (2006, p. 365) ao falar sobre esse projeto: “a história de vida não é a história da vida, mas a ficção conveniente pela qual o sujeito se produz como projeto de si mesmo”. Esse si mesmo, na condição de sujeito narrador de sua história, deve ser compreendido, como indica a autora, de modo que “não pode haver sujeito, a não ser em uma história a fazer e é a emergência desse sujeito que intenciona sua história, que conta a história de vida” (Delory-Momberger, 2006, p. 365), como narra Andrelina em seu movimento retrospectivo, ao rememorar a sua trajetória de escolarização, e, prospectivo, ao projetar-se para uma carreira no ensino superior.

A narrativa de João Pedro se destaca por dar ênfase ao papel da experiência, na docência e na gestão, como uma forma em que os sujeitos colaboradores ampliam a compreensão que têm da sua trajetória de formação escolar como possibilidade de ver o papel do educador no contexto dos sistemas de ensino e da sociedade, quando diz que “*nessa minha trajetória escolar, eu percebi que a importância de um educador ela vai além de tudo que podemos imaginar*”. Essa percepção reforça o olhar crítico do colaborador perante o sistema de ensino que atua na condição de professor, enfatizando que o papel do educador não pode ser aquele que pensa “*a educação apenas como o aluno que tira uma nota, que é aprovado para uma série seguinte*”, ele deve ser um sistema que toma o estudante como um cidadão que “*venha a contribuir no processo social, que seja uma pessoa que tenha sonhos, mas sonhos que não sejam somente o dele, mas um sonho coletivo*”.

Assim como Andrelina, esse sujeito, ao projetar os sentidos que atribui à sua história de vida no contexto de sua atuação profissional, reflete sobre seu papel como educador e realiza uma projeção que ultrapassa a esfera individual. Dessa forma, ele interpreta, por meio de suas subjetividades, como as singularidades do professor gestor revelam o potencial transformador

coletivo da educação, pois, ao olhar para si, ele reconhece e compreende o outro como parte fundamental de seu projeto.

Zélia, ao expressar em sua narrativa esse movimento de construção prospectiva do passado, como um caminho que torna seu projeto de vida e formação em um processo de autoformação, se alinha com a perspectiva de Pineau (2014, p. 95) ao indicar que esta se constitui quando o indivíduo passa a refletir-se e autonomizar-se por se apropriar do poder de formação, tornando-se sujeito e objeto de formação para si mesmo. Nesse sentido, a colaboradora se coloca no lugar de um sujeito em construção, incompleto, que deve partir da sua incompletude para ressignificar os saberes, como diz “*quando você acha que sabe tudo, desconfie*”, pois “alguma coisa você ainda tem para aprender”, e essas aprendizagens, constitutivas das singularidades dos sujeitos, certamente, vão exigir “sacrifícios”, mas também potencialidades, como nos aponta Delory-Momberger (2006, p. 365):

Vias se abrem, não porque o passado foi reconhecido como tal e por si mesmo, mas porque a dinâmica prospectiva induziu uma história de si, que não está fechada sobre si, mas que dá lugar ao que virá, deixando emergir potencialidades projetivas. Na relação de engendramento de temporalidades entre si, não é o passado que dá luz ao futuro, mas a projeção do possível que é grávida de uma história – de uma ficção verdadeira –, aberta sobre um projeto de mim-mesmo.

Os projetos de si, narrados pelos colaboradores, articulam elementos que dão sentido à trajetória de formação na e para a docência. Além disso, evidenciam como os saberes advindos da experiência na gestão atuam como mobilizadores de um processo de construção de conhecimentos, colocando-os em uma condição de ampliação do campo de atuação docente. Essa expansão permitiu reinterpretar o próprio trabalho nas ações de implementação das políticas públicas de educação e, conseqüentemente, promover a ressignificação da compreensão sobre o exercício docente a partir da vivência com a gestão de políticas educacionais. Dessa forma, atuar na gestão de políticas educacionais, não essencialmente como uma escolha, mas como uma oportunidade de trabalho, proporcionou aos sujeitos colaboradores construir experiências formadoras não oferecidas pelos arranjos institucionais da escolarização ofertados pelas universidades, sendo estes centrados essencialmente na docência.

O que aqui temos registrado é a compreensão de que a ressignificação da educação, enquanto engrenagem formadora de um sistema sociopolítico e cultural, passa pela transformação dos projetos de formação do professor, em sua singularidade. E, para tanto, as reflexões autobiográficas podem contribuir, como nos aponta Monteagudo (2010, p. 80, tradução nossa):

A reflexão e a escrita autobiográficas desenvolvem novos pontos de vista sobre nossos conflitos e as maneiras de enfrentá-los de forma mais autêntica e saudável, o que muitas vezes implica um trabalho de transformação e reconfiguração da identidade pessoal<sup>57</sup>.

Ao reconhecer que as experiências adquiridas na gestão das políticas educacionais produzem impactos relevantes nas singularidades da trajetória de vida e formação dos professores, entendo que as políticas públicas de formação devem ser incentivadas para além da docência. Além disso, ao considerar a experiência na gestão como uma oportunidade de ampliar o processo formativo desses sujeitos, percebo que ela favorece a construção coletiva de professores-gestores, capazes de transformar a realidade dos sistemas de ensino, e não apenas de operacionalizar procedimentos voltados à manutenção do *status quo* da NGP. Esse processo de ressignificação da compreensão do papel social da educação e a leitura crítica das políticas educacionais, então implementadas pelo NGP no Brasil, podem ser interpretados como brechas e fissuras no gerencialismo, mas também como “[...] gritos que reúnem silêncios e silenciamentos e que reivindicam subjetividades e conhecimentos negados”<sup>58</sup> (Walsh, 2017, p. 38, tradução nossa). Essas rupturas aos silenciamentos podem ser percebidas nas narrativas dos sujeitos colaboradores quando trazem lembranças de suas experiências, constitutivas das suas singularidades, ao atuarem na gestão das políticas junto aos SME.

*Esse da alfabetização agora, o Brasil Alfabetizado, por exemplo. Eu acho que é uma ideia muito boa, desde que executem direito nos municípios. Uma coisa que a gente via muito no tempo do TOPA era o seguinte. Por exemplo, eu ainda acompanhei o tempo do TOPA. Aí eram formadas turmas. Iam-se atrás dos alunos, só que alguns alunos, no decorrer do tempo, eles desistiam. Mas esses alunos iam lá para o sistema como alfabetizados no final do ano. Aí, e como é que eu vou lançar uma proposta de TOPA para o município se mais de 80%, é considerado alfabetizado? Por que o TOPA ele não vai entrar a alfabetizar? Então, aí eu lembro que teve até um ano que nós perdemos o TOPA justamente por isso. Foi quando viemos nos dar conta da situação. Aí o diagnóstico também do PDDE, por exemplo, eu acho ele assim, muito bom. Mas o que foi que a gente percebia. É, algumas escolas, elas não eram contempladas com os recursos, sabe! Com os programas. Quando a gente foi ver o diagnóstico, aí por exemplo, eu acho que não sei se o diretor não tinha conhecimento ou tinha vergonha de dizer, aí o PDDE campo e água mesmo, nunca mais nós conseguimos. Porque eles colocavam no diagnóstico que tinha água encanada. Porque tinha cisterna, aí o carro pipa botava na cisterna, e da cisterna tinha uma encanação lá para dentro. Aí não, eles, têm água encanada. Acredita? É. Aí nós, ainda escola com fossas, tudo isso. Mas não, na mentalidade deles era rede de esgoto já. Aí a gente perdia muita coisa. Quando a gente via que certas escolas não eram contempladas, que*

---

<sup>57</sup> “La Reflexión y escritura autobiográficas desarrollan, nuevos puntos de vistas sobre nuestros conflictos y los modos de enfrentarlos de manera más auténtica e sana, esto implica en muchas ocasiones un trabajo de transformación y reconfiguración de la identidad personal”.

<sup>58</sup> “[...] gritos que reunen silencios y silenciamentos y que reclaman subjetividades y conocimientos negados”.

ao nosso ver necessitavam, nós fomos dar uma analisada no diagnóstico. Quando a gente via, era cada barbaridade. Ai tinha bem assim, uma rampa de acesso, né, da escola, a escada e a rampinha, só. Ai perguntava: ‘A escola é adaptada?’ É. Com uma rampinha ali de acesso. Os banheiros que só passam uma pessoa se não for obesa. Mas eles diziam que era adaptada. Ai você fica: ‘Meu Deus, como é que a gente resolve situações, se você tá camuflando as coisas’. Não sei se eles não queriam dizer para não prejudicar, tipo, o município, para não chegar lá a visão de que município não tem isso, não tem isso, não tem aquilo. Ai eles diziam: ‘Não, tem’. Ou era mesmo falta de entendimento nessa questão. Ai nós começamos a orientar. Hoje, infelizmente, nós ainda não conseguimos PDDE campo nem água, porque nós temos escolas que necessitam, mas a maioria de nossas escolas mesmo, elas são da zona rural. Ai precisam de um recurso. Porque o do PDDE, certo, que é uma suplementação, né, muito pouco. A gente consegue executar o básico. Mas questões mesmo de reforma, tem que ser prefeitura. Não tem como (Professora gestora Zélia. Entrevista narrativa, fevereiro/2025).

.....  
Então, essas experiências, lá do início do processo de alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa trouxe ideais de trabalhar o professor com o pensamento não apenas de alfabetizar, mas também de letrar. Ideias defendidas por grandes educadores como Paulo Freire, como Anísio Teixeira, como Maria Montessori e tantos outros. E que nós, aqui no município de Paulo Afonso, já tínhamos esse pensamento da alfabetização com letramento. Porém, quando o governo federal faz esse investimento, como fez, dos professores formadores, os professores regentes, então o professor começa a ter o ideal, um ânimo e os sonhos dele aumentam, e esse trabalho se torna mais profícuo em sala de aula. [...] Porém, quando você incentiva, quando tem melhorias econômicas, isso tudo aí... eu vou dar um exemplo aqui bem claro, os certificados recebidos por esses professores nas formações do pacto, os professores deram entrada na avaliação de desempenho do município, que tem uma pontuação por cursos feitos, e essas pontuações fazem com que ele mude de classe, a cada cinco anos, então o professor começa a ter esse pensamento de que o trabalho dele, e que a formação dele, implica também na melhoria econômica para ele. Então, esse foi também um dos grandes triunfos do pacto, além do que eu já disse que, por duas vezes, aqui, nós conseguimos atingir e ultrapassar as metas do IDEB, e quando a gente não consegue na Rede Municipal, muitas escolas ultrapassam essas metas. O Plano Municipal de Educação, eu pude constatar, que o trabalho coletivo, o trabalho de democratização do ensino, de ouvir diversos segmentos, diversas entidades, diversos professores, diversos gestores, fazem com que nós tenhamos um conhecimento mais amplo da educação, porque são sonhos que são trazidos para sonharmos juntos, e, nesse Plano Municipal de Educação entra o fator econômico que eu já te falei anteriormente. Melhoria da qualidade de vida do professor que passa pelo fator econômico, que passa pela preparação melhor dele como profissional, e desse reconhecimento de que ele é um agente transformador da sociedade. Muitas pedras no caminho existem. Muitos entraves em tecnologia existem, e esses entraves não devem superar os sonhos, não devem superar os ideais de transformação. Nós passamos os dez anos do PME, vamos ter outro Plano Municipal de Educação construído, pensado, repensado, tudo dentro das possibilidades, e com mais sonho futuro desse processo educacional que sempre se renova (Professor gestor João Pedro. Entrevista narrativa, outubro/2024).

.....  
É muito gratificante hoje, professor Ângelo, você receber convites. É, você, tá em casa, ou tá em sala de aula, e falar ‘Andrelina, eu lhe queria aqui, pelo seu trabalho que você desenvolveu, na Secretaria ou no espaço que você atuou’. Então, isso pra mim também é muito gratificante. Então, eu percebo que toda essa minha loucura de estudar, é, e de ficar oscilando, como gestora de políticas públicas e em sala de aula que, a que recebe, ele foi extremamente importante pra eu estar aqui, por exemplo, sendo entrevistada. Tá sendo importante pra que eu pense num doutorado ali na frente. Tá sendo importante pra eu pensar nas minhas contribuições, por exemplo, na hora que eu entrar como coordenadora do estado. [...] Por exemplo, chegou um programa lá, de correção de fluxo, pra o Fundamental 2, na minha escola. É, eu sei que o problema de fluxo da rede é sério, Fundamental 2. É, que os meninos estão com a idade

*distorcida. É um dado, pelo menos para mim. Achei importante a iniciativa da Secretaria, do governo anterior, da qual eu não fazia parte, de pensar numa política pública pra isso. Mas esqueceram de um detalhe, esses alunos estão distorcidos, e não estão alfabetizados, e estão no Fundamental 2. É, apesar de eu ter formação pedagógica pra ser alfabetizadora, muitos dos meus colegas não têm. Eles são licenciados. Então, o licenciado não tem formação acadêmica para alfabetizar ninguém. O que é que acontece? Eu fui um algoz no dia que lançaram esse programa lá. Quer dizer, lançaram assim, empurraram pra escola, a escola aceitou, a gestora aceitou abrir a turma. Depois que a turma já estava funcionando, seis meses, não seis meses estou sendo generosa, oito meses depois desse funcionamento dessas turmas, chamaram os professores dessas turmas pra conhecer a parte curricular. Falei, foi, é, trocar o pneu do carro, com o carro andando. Falei: ‘minha gente, pelo amor de Deus! Vocês, pra vocês pensarem num negócio desse, vocês tinham que ouvir’, bom, as escolas que eu tenho mais distorções são essas. Chama esse público, chama esses professores, chama esses gestores, coordenadores. Olha, gente, nós estamos com esse programa aqui. A gente precisa solucionar esse problema. Como é que nós faremos? Porque a maior demanda que eles tinham não eram meus conhecimentos históricos. Eu retomar lá, o menino tá, digamos que ele tá no sétimo ano, já há quatro anos, no sétimo ano. Não é simplesmente pegar o conhecimento que ele deixou de aprender lá no sexto, e pegar do sétimo e tentar fazer uma misturinha aqui, de uma mistura de bolo, e entregar ele pra ele comer, e que isso vai solucionar. O menino não sabe nem escrever o nome. O menino não sabe nem ler e escrever, como é que você quer que eu! Não faz sentido. Não faz sentido. Então assim, são essas questões que eu viro algoz, sabe, de hoje em dia. Ai eu, menino, foi um bate-boca com a formadora, lá no dia. Eu falei, é, mas só que esse programa não é pra, pra alfabetizar. Eu falei, eu sei que não é para alfabetizar, mas você está me entendendo que o nosso problema maior foi na alfabetização? Como é que você, numa correção de fluxo, pensado no Fundamental 1, vocês colocam lá suportes de estratégias de alfabetizadoras, porque que não pensaram estratégias alfabetizadoras pra o Fundamental 2, se minha demanda maior é essa? Por mais que você me diga que a lei é assim, mas é a demanda urgente do, da criatura. Então assim, são essas questões que eu me torno um algoz hoje em dia, porque eu, por ter passado por vários locais, às vezes a professora e a gestora, elas entram em ebulição, e o bicho pega, entende? Que aí eu tenho que ir pra cima. E falar. Eu falei: ‘gente, pelo amor de Deus’. Então, talvez. É, é como eu volto a falar, como eu disse no início, né? A gente tá na hora de parar, e refletir, e pensar em políticas públicas que façam sentido, sentido pra gente (Professora gestora Andreлина. Entrevista narrativa, janeiro/2025).*

As percepções anunciadas acima pelos sujeitos colaboradores sobre a compreensão crítica da implementação das políticas educacionais nos municípios rompem com o que Nóvoa (2019, p. 6), ao falar sobre a formação de professores, classificou como “listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores”. Para esse autor, é necessário “[...] compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)”.

É possível observar na narrativa de Zélia a sua percepção crítica quanto à vinculação federativa das políticas indutivas, de modo que me leva a inferir que ela compreende as fragilidades das condições de sua implementação nos municípios, ao mesmo tempo que demonstra a clareza do valor das aprendizagens técnicas e instrumentais para a organização dos procedimentos que irá minimizar os erros e as perdas de recursos que acabam por fragilizar o sistema de ensino do seu município. Contudo, ao demonstrar uma preocupação com a

aprendizagem para além dos procedimentos técnicos, ressalta seu compromisso com os resultados que as políticas podem gerar para os seus sujeitos beneficiários (gestores, professores, estudantes, comunidade). A percepção de Zélia nos aproxima da compreensão trazida por Souza (2010, p. 170) sobre a concepção do processo de formação ao afirmar que é necessário “[...] superar o conceito de formação como transferir conhecimentos, preparar para um ofício ou um fazer e que se assenta em um pragmatismo e uma racionalidade técnica como axioma unilateral e único para a formação”. Assim, ao reconhecer o lugar dos conhecimentos técnicos para a sua atuação na gestão das políticas educacionais, as percepções de Zélia claramente sinalizam para uma ancoragem das aprendizagens experienciais nesse lugar que tem a sua formação para além da docência, pois “[...] a formação ‘depende’ da forma como o sujeito vive e transforma suas vivências em experiências” (Bragança, 2011, p. 163).

João Pedro, ao reconhecer o papel das políticas interfederativas e ao citar o PNAIC, sinaliza para uma mudança de postura dos professores com as condições que esses profissionais passam a ter ao longo da implementação daquela política. Aqui, é possível perceber como a docência e a gestão entram em simbiose no sentido que o sujeito colaborador dá à implementação de uma política pública que valoriza a docência por um lado, e, por outro, para a gestão ao qualificar as equipes de profissionais que atuaram em suas ações e que geraram resultados efetivos para o sistema de ensino por meio do avanço de índices e indicadores oficiais. Ao se reportar ao movimento de implementação do PME, ele ressalta como a mobilização para escuta dos diversos segmentos e o trabalho coletivo contribuíram para gerar novas aprendizagens entre os participantes, a ponto de levar a um “*conhecimento mais amplo da educação*”, e reconhecendo o papel do professor como “*um agente transformador da sociedade*”. Nesse movimento reflexivo, João Pedro se reporta constantemente às concepções e ações já desenvolvidas e implementadas no município de Paulo Afonso, de modo que elas concorreram para gerar um conjunto de experiências formadoras capazes de ser ampliadas com a implementação das políticas indutivas, aderidas pelo município, e que foram conduzidas pelo colaborador. Isso me remete à reflexão sobre a concepção experiencial da formação trazida por Josso (2007, p. 417) por romper o conceito tradicional de identidade e valorizar as experiências como formadoras do nosso ser no e para o mundo:

A concepção experiencial da formação de si em todas as suas facetas, dimensões, registros tem, certamente, articulações importantes com o conceito tradicional de identidade, mas ela nos parece muito mais rica que ele porque completa as categorias tradicionais das ciências do humano, dando lugar às vivências refletidas e conscientizadas, integrando assim as dimensões de nosso ser no mundo, nossos

registros de expressões, nossas competências genéricas transversais e nossas posições existenciais.

Nas impressões reveladas por Andreлина, evidencia-se ainda mais a marca de sua atuação como professora gestora, a ponto de ela afirmar que *“por ter passado por vários locais, às vezes a professora e a gestora, elas entram em ebulição, e o bicho pega”*. Ao sinalizar que passou por vários locais na sua trajetória laboral na gestão e na docência, essa condição reafirma a caracterização de sua singularidade, quando se reporta a forma como compreende a implementação das políticas educacionais em Juazeiro. Ela expressa um olhar crítico pautado nos saberes da experiência, constituídos em meio à sua atuação ocupando cargos de gestão e na implementação de políticas educacionais.

Essa trajetória lhe possibilitou estar preparada para situações de enfrentamento no debate técnico e político quando da sua saída da gestão e retomada da atuação docente. Esse movimento de empoderamento é constituído a partir do processo de apoderamento dos saberes, técnicos e experienciais, construídos ao longo da sua trajetória de escolarização, com as duas graduações na área da Educação, assim como pelos saberes da experiência. Aqui, para pensar as aprendizagens sinalizadas por Andreлина, podemos tomar de empréstimo a compreensão de formação a partir do conceito da aprendizagem experiencial<sup>59</sup>, a qual consiste em uma aprendizagem que articula, hierarquicamente “[...] saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros” (Josso, 2004, p. 39).

No movimento narrativo de suas aprendizagens experienciais, os sujeitos colaboradores demonstraram a sua aproximação com a docência e com a gestão. E, por meio de suas singularidades, foram demarcando como compreendem o seu lugar na docência, atravessado pela experiência na gestão, de modo que as narrativas da sua trajetória de vida e formação, no contexto da sua atuação enquanto professor gestor, trazem indícios dos diferentes caminhos percorridos em seus processos educativos, e, conseqüentemente, dos registros das suas lembranças formadoras, impregnadas dos sentidos que deram à docência e à gestão em sua trajetória de atuação laboral. Os colaboradores assim narram as suas lembranças:

*Como eu te disse, eu fiz o curso de magistério, comecei a lecionar, em escola profissionalizante, concomitante com o curso superior que eu fazia né? Naqueles tempos de contrato, eu era*

---

<sup>59</sup> Sobre o conceito de formação, ver: Josso (2004, 2006, 2008, 2010).

*contratado. Conclui dois cursos superiores, fiz especializações, fiz diversos cursos de formação, iniciei mestrado, mas não cheguei a concluir. Então, toda essa trajetória aí, toda a experiência educacional, como gestor escolar, como coordenador pedagógico, como secretário municipal de educação, como formador de professores, tantos e tantos programas, que nós trabalhamos na Secretaria Municipal de Educação, na escola, na rede estadual de ensino, isso aí me fez ser um professor que transmite o ensino-aprendizagem, mas, que não quero apenas que o aluno aprenda o conteúdo de língua portuguesa. Eu quero que ele aprenda o conteúdo de língua portuguesa, e quero que ele reflita que este conteúdo que ele aprendeu, na escola, que ele aprendeu no seu dia a dia fora do espaço escolar também seja contributivo para dias melhores no coletivo, no todo numa sociedade. Qualquer uma sociedade que pensa é uma sociedade mais desenvolvida (Professor gestor João Pedro. Entrevista narrativa, outubro/2024).*

*.....*  
*E aí eu estou muito ligada à história das mentalidades. E aí vem Freire muito forte também em mim. E quando eu entro na sala de aula eu sempre penso, eu preciso ensinar pra os meninos que eles precisam enxergar esse silenciamento que eu enxergo. Então eu sempre esse olhar crítico das minhas forças, que seja que eu trabalho, eu sempre tenho esse olhar crítico sobre os processos. Porque minha contribuição no mundo, acho que é essa, é fazer as pessoas enxergarem silenciamentos pra poder atuar de forma crítica. E aí sempre é colocando em voga o quê! Eu sou a defensora da autonomia, que é a fala do professor. A gente tem sempre que tá rompendo com o sistema, de colocar a gente como tarefeiro. A gente tem que sempre tá rompendo com isso. Quando você perceber que você está sendo um tarefeiro em sala, na sua sala, na sua sala de aula ou na escola, pare, reflita e tome uma atitude. Porque quando você se torna um professor tarefeiro, eu acho que acabou o sentido de você educar, de você ensinar. Você tá ali só para cumprir o sistema? Para mim, não, não, não vale. Eu sempre tenho que estar na maré contra isso (Professora gestora Andreлина. Entrevista narrativa, janeiro/2025).*

*.....*  
*Aí até meus alunos falam: ‘ô, tia, a senhora é doida, como é que gosta dessas coisas?’. Eu acho tão lindo um caderno todo riscado, cheio de números. Porque a nossa, essa geração de hoje, eles não querem mais fazer conta. Eles querem é só colocar a resposta. Eu digo a eles direto a eles, eu disse: ‘olha não aceito sem o cálculo. Ou não aceito resposta sem a continha, porque como é que eu vou saber que foi você que fez mesmo, né? E se você errar, como é que eu vou saber onde foi que você errou? Às vezes, foi só um sinal, um número, né? Então você está no caminho certo, só faltou um pouco de atenção’. E aí a gente consegue ir se entendendo, né? Mas quando a gente vê, por exemplo, agora, eu ainda tô na parte de gestão e tô também na parte de sala de aula. É, quando eu estava só na gestão, eu tinha uma visão diferente da sala de aula, que eu passei muito tempo afastada, não me recordava mais como era o chão da sala, né. E às vezes a gente traz umas, algo que não é contextualizado, né? E a gente quer que o nosso aluno aprenda. Mas se você mesmo, enquanto professor, não consegue fazer essa relação do que você está ensinando com o dia a dia do seu aluno, como é que ele vai achar relevante e interessante, né, para que ele possa, de fato, aprender (Professora gestora Zélia. Entrevista narrativa, fevereiro/2025).*

As marcas deixadas pelos percursos singulares de formação ao longo da vida, de cada um dos colaboradores desta pesquisa, apontam para a composição da identidade desse outro sujeito para além da docência e da gestão, o professor gestor de políticas públicas educacionais. Esse entrelaçar, composto pelo movimento pendular, na docência e na gestão, criou não só um novo espaço formativo, mas também uma outra dimensão de compreensão temporal. Esse novo espaço se constitui numa ponte composta por diretrizes objetivas e operacionais, formadas por saberes técnicos, que, para se efetivarem, devem ser integrados aos saberes da experiência formados por uma confluência de subjetividades e de singularidades. Esses saberes são

constituídos essencialmente pelo que define o sujeito humano, a sua capacidade de interagir no espaço/tempo da vida, no/com o outro. Já esse novo tempo precisa mediar a noção de cuidado e acolhimento da complexidade formativa do fazer pedagógico, aquele que trans-forma os sujeitos humanos, por isso mais lento, com o tempo dos interesses da lógica do sistema capitalista que desconsidera o valor que há na essência da condição do humano e privilegia os resultados econômicos das métricas estatísticas como suporte e ancoragem discursiva para promover um processo de desumanização pautado na aceleração do tempo e das relações.

Ao utilizar a abordagem biográfica para trazer à tona a narrativa dos sujeitos humanos, percebe-se que, por meio dessas narrativas, estes produzem “[...] um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, o qual se revela na subjetividade, na singularidade, nas experiências e nos saberes, ao narrar com profundidade” (Souza, 2008, p. 151). Esse movimento demarca um posicionamento epistemopolítico e espaço-temporal de resistência, pois, ao devolver ao sujeito humano a sua condição histórica de, de forma autônoma e consciente, falar de/por si e para/com os outros, sem se sujeitar à lógica dominante que busca controlar corpos e narrativas, abre-se espaço para atuar nas brechas do sistema hegemônico, criando fissuras e fortalecendo movimentos de reexistência.

Em tese, a pesquisa (auto)biográfica e as narrativas da história de vida e formação desvelam os atravessamentos formativos. Estes permitem entender como se constitui o sujeito professor gestor, enquanto uma identidade para além da docência, que, por meio das suas experiências formadoras no movimento pendular entre a docência e a gestão, ressignifica, ao caminhar para si através de movimentos autorreflexivos, os sentidos da sua trajetória de vida-profissão, como um projeto de vida-formação a ser desenvolvido ao longo da vida.

## 7 ARTESANIAS EM CONSTRUÇÃO, SUJEITOS EM TRANS-FORMAÇÃO

Muitas vezes, fala-se da formação de professores como uma espécie de resposta ou de ‘salvação’ para todos os problemas educativos. Quando se adota esta linha de raciocínio, facilmente se cai numa visão dos professores como ‘super-homens’ ou ‘super-mulheres’, capazes de tudo resolver. Daqui à sua responsabilização ou culpabilização vai um pequeno passo. Nunca me verão seguir por este caminho (Nóvoa, 2017, p. 1131).

Neste momento, encontro-me em uma condição semelhante à de um artesão que entrega o objeto produzido com esmero e dedicação, ciente das possíveis imperfeições que o compõem, mas que, por vezes, passam despercebidas aos olhos de quem contempla sua obra inacabada. Esta tese materializa o resultado de um trabalho que se deu no espaço-tempo dedicado a construir algo único, mas que não pretendeu ser absoluto, pois carrega consigo as subjetividades e singularidades de um sujeito em formação. Este reconhece que esta produção foi inspirada pelos que vieram, amparada pelos que estão e poderá ser projetada pelos que virão, em um movimento espiralar que rompe o círculo construído por aqueles que tentam aprisionar a essência dos saberes produzidos pelos sujeitos humanos em interação.

Na linha dessa ruptura dos saberes, esta tese trouxe como objetivo buscar compreender como a história de vida e formação dos professores gestores, sujeitos que atuaram na implementação de políticas educacionais nos municípios da Bahia, foi influenciada pelas experiências decorrentes dos acontecimentos ocorridos no espaço-tempo laboral da docência e da gestão por eles experienciados. Para alcançar esse intento, foi necessário descrever a estrutura e os processos de implementação das duas políticas – PNAIC e Proam/PME – e os vínculos institucionais por elas constituídos, de modo que estes foram definindo os parâmetros e os perfis sugeridos para a inclusão dos professores na função de gestores daquelas políticas, tomando como referência os caminhos de escolarização e as trajetórias de formação percorridos pelos professores para assumirem aquela atividade laboral de gestão. Por fim, a partir desse entrelaçar de informações, buscou-se identificar os elementos constitutivos da trajetória de vida e formação dos professores gestores, para, a partir deles, e das narrativas dos sujeitos, interpretar e compreender como se deu esse caminhar para si na condição de sujeito ator/autor de sua hetero/auto/ecoformação.

Ter a clareza de que o findar desta pesquisa é apenas o encerramento de um ciclo institucional de escolarização, o doutoramento, me coloca diante da compreensão de que a

nossa trajetória de formação na/para com a vida sempre será in-conclusa enquanto estivermos traçando as rotas da nossa história de vida, diante da temporalidade biográfica, que marca o nosso caminhar entre o nascimento e a morte. O nascer e o morrer, aqui está sendo tomado como uma metáfora para representar a nossa trajetória profissional, de modo que, assim como ela inicia no ato da posse, também se finda no ato de aposentação. Contudo, nesse trajeto laboral, vai se deixando para os que ficam o legado das nossas ações, as marcas das nossas aspirações e a influência da nossa presença/ausência pelas nossas inspirações. Assim, ser lembrado pelos que ficam é marcar um referencial existencial capaz de, na ausência física, contribuir para a construção de outras reflexões e interações de relações possíveis.

É nesse contexto que observo a trajetória profissional dos três sujeitos colaboradores desta pesquisa, profissionais que marcaram seu percurso laboral enquanto professores gestores. Eles transitam entre a docência e a gestão, destacando constantemente suas contribuições a partir dos saberes consolidados tanto nos processos de aprendizagem escolar quanto nas experiências adquiridas pelo movimento pendular entre o ser professor e o ser gestor de políticas educacionais.

Na firmeza dessa compreensão, João Pedro afirma que aquele aluno sonhador que ele era pode pegar os seus ideais e sonhos e dar a sua parcela de contribuição na prática, mas consciente de que essa contribuição *“é como se fosse apenas uma gota d’água no oceano”*. A sua participação, contudo, reafirma ele *“[...] essa gota d’água, ela fez a diferença na vida, de muita gente”*. Em uma linha de percepção pautada pela ruptura que as aprendizagens crítico-reflexivas promovidas pela experiência na docência e na gestão podem oferecer, Andreлина é firme ao dizer que *“[...] minha contribuição no mundo, acho que é essa, é fazer as pessoas enxergarem silenciamentos pra poder atuar de forma crítica”*. Na sua simplicidade, Zélia, ao encerrar sua entrevista narrativa em um momento de intensa introspecção chama a nossa atenção para os “sacrifícios”, na maioria silenciosos, muitos até imperceptíveis, que acometem a vida desses sujeitos, os professores gestores, ao nos pôr a refletir que *“[...] a educação é isso, também ela exige sacrifícios, porque você tem que se dedicar, na verdade, você tem que dar atenção a tudo, para sua família, e nunca para de estudar. Quem é da educação, nunca para de estudar, né! Pode encerrar aí, senão!”*.

Reitero aqui que foi no re-encontro com os sujeitos colaboradores, os professores gestores de políticas educacionais, que surgiu a inspiração/transpiração para a mudança de rota que levou ao desenvolvimento desta pesquisa e, conseqüentemente, a escrita desta tese. O primeiro encontro com eles, quando formador do PNAIC e do Proam/PME vinculado à SEC-

BA, me levou a promover a análise de uma política pública educacional de formação de conselheiros municipais de educação, durante o mestrado, com um olhar focado nos processos e procedimentos decisórios de sua implementação.

Nesse processo formativo, deparei-me com uma inquietação que me fez pensar e questionar quem eram os sujeitos que faziam a gestão daquela política nos municípios. Tal indagação me acompanhou até o momento de re-encontro quando da minha atuação como professor formador do Plano de Formação Continuada dos Educadores da Rede Pública, realizado pela SEC-BA por meio do IAT entre os anos de 2020 e 2023. Tanto aquela indagação quanto a minha atuação no programa de formação me levaram a uma mudança de rota, não apenas numa perspectiva temática, mas teórica, epistemológica, metodológica, e, essencialmente, de vida, ao me propor a transformar a forma de como olhar para os sujeitos humanos, aqui materializados pelos professores gestores, para além do que profissionalmente fazem, buscando compreender quem existencialmente são.

Essa re-significação do meu olhar me conduziu a um processo de trans-formação autorreflexiva, na forma de como interpretar as lembranças formadoras que demarcam a minha história de vida e formação, à medida que me lançava nas leituras teóricas e me debruçava sobre as entrevistas narrativas dos sujeitos colaboradores, em um movimento interpretativo dos sentidos singulares e plurais que estes construíram sobre a sua trajetória de vida e atuação laboral na docência e na gestão de políticas educacionais. Esse movimento me reportou às ponderações que nos traz Josso (2008) ao dizer que ele nos proporciona um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre nossos projetos de vida e de formação.

Para compreender a singularidade do lugar que ocupam esses sujeitos colaboradores, foi necessário traçar uma cartografia, no contexto das pesquisas sobre formação de professores, que possibilitasse encontrar estudos que tratam da formação dos professores para além da docência. Aqui, reforço a afirmação feita ao longo de toda a tese, de que a essência laboral identitária dos professores é a docência, ou seja, a formação para a lida com as relações pedagógicas e didáticas nos ambientes escolares, com a materialização do ato pedagógico junto aos estudantes. Contudo, quando olhei para aqueles sujeitos fora do espaço escolar, exercendo funções e com atuação na gestão, minha curiosidade aguçou para entender como eles se compreendem enquanto professores, ao tempo que compreendem a sua atuação para além da docência, na gestão das políticas educacionais nos municípios em que atuam. Essa movimentação em busca da produção científica sobre os professores que atuavam na gestão de políticas educacionais me fez perceber e comprovar que estava diante uma lacuna no tocante

aos estudos que se dedicavam a estudar a formação de professores, sem considerar a sua atuação na gestão de políticas educacionais.

Ao identificar a lacuna das pesquisas sobre os professores gestores, passei a compreender que esse fato trouxe, para esta tese, um sentido de inovação sobre o olhar para com o tema da formação de professores, ao apontar os caminhos provocativos das reflexões que transbordam a sua identidade para além da docência. Junto a essa marca de inovação do olhar sobre os sujeitos, o deslocamento teórico e metodológico acabou des-velando tessituras de formação trançadas, a partir da abordagem (auto)biográfica, que demarcou a trajetória desta pesquisa, ao se deslocar para compreender a trajetória de vida e formação daqueles sujeitos.

Assim, em uma movimentação complementar, desloquei o meu olhar para identificar, no âmbito das pesquisas (auto)biográficas, como o tema da formação de professores estava sendo abordado, e se a formação para além da docência estava presente. Fato é que, seja no primeiro movimento de busca sobre as pesquisas sobre formação de professores, quanto no segundo, sobre as pesquisas (auto)biográficas, a formação, para além da docência, se restringe a trazer o olhar sobre professores que atuam na gestão de unidades escolares, e não dedica atenção aos professores, que se deslocaram da docência, e que atuam na gestão de políticas educacionais junto às Secretarias Municipais de Educação.

Diante desse cenário, tornou-se necessário, para este trabalho, definir as linhas que bordariam o desenho epistemopolítico e metodológico da pesquisa. Em seguida, como num ponto de cruz, entrelaçaram-se os caminhos da formação com a história de vida dos professores gestores, de modo a trançar a trajetória de vida e formação desses sujeitos em seu percurso rumo ao autoconhecimento. Toda essa artesanaria se mobilizou para buscar compreender como a história de vida e formação desses professores, que atuaram para além da docência, foi atravessada pelas experiências decorrentes da sua atuação na gestão de políticas educacionais junto aos municípios baianos em que trabalhavam.

Bordar o desenho epistemopolítico e metodológico desta pesquisa demarca uma opção que se caracterizou como um movimento que visou trazer de volta para o centro de uma pesquisa sobre a formação de professores o sujeito humano que fala por si, consigo e com os outros, e não apenas fala para os outros ou é por eles interpretado. A abordagem (auto)biográfica, aqui assumida como referência epistemopolítica e metodológica, nos possibilitou a fazer uma imersão nos processos de constituição de cada um dos colaboradores da pesquisa como um sujeito singular plural. Estes possuem um projeto de vida e formação que se encontra em construção por meio das interações que estabelecem com os outros e com o

mundo social, formando um conjunto de experiências que os conduzem, por meio das narrativas, ao conhecimento de si. Ao narrar sua trajetória, os sujeitos colaboradores retomam, em meio às suas lembranças, aquelas que se constituíram enquanto formadoras, ou seja, que registram momentos transformadores em sua história de vida e formação, haja vista que o que nos passa e toca a ponto de nos transformar, é, na essência, a experiência (Larrosa, 2015).

Após definir o bordado epitemopolítico e metodológico, e assumir o caminho da (auto)biografia por meio das histórias de vida e formação, foi preciso contextualizar as duas políticas públicas indutivas – PNAIC e Proam/PME –, às quais os sujeitos colaboradores estiveram vinculados. Essa descrição visou demonstrar como na formulação dessas políticas criou-se o espaço institucional para a atuação dos professores na gestão delas perante os municípios de dois territórios de identidade e três municípios na Bahia. Aqui, abrimos uma reflexão sobre as relações de cooperação entre os entes federados e suas responsabilidades legais institucionais, para, em seguida, demonstrar como elas repercutem na atuação dos professores gestores, principalmente, em virtude da lógica de descontinuidade das políticas públicas educacionais presente nas gestões dos entes federados no Brasil. Nesse momento, foi possível evidenciar a diferença entre a escolha política e institucional do estado do Ceará, que consolidou a política de alfabetização por meio do PAIC, mesmo diante da alternância de poder entre diferentes grupos políticos, e a postura adotada pelo estado da Bahia, onde, apesar da permanência do mesmo grupo político na gestão por 18 anos, optou-se pela descontinuidade da política local de alfabetização em favor da adesão ao PNAIC. Este, por sua vez, foi interrompido após o golpe jurídico-político de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff, o que levou os municípios baianos a suspenderem suas ações de alfabetização vinculadas ao PNAIC e a desmobilizarem as equipes de profissionais, inclusive os professores gestores. Nesse contexto, também abordei a política dos Planos de Educação, destacando o papel dos PME enquanto documentos de gestão que, em seu processo de elaboração, contam com ampla participação da sociedade, mas que, posteriormente, transferem grande responsabilidade aos professores gestores, encarregados de conduzir os procedimentos de acompanhamento, monitoramento e avaliação desses planos.

Após a contextualização das políticas, foi realizada a caracterização dos sujeitos colaboradores, tomando como referência critérios que pudessem constituir as suas individualidades diante dos perfis definidos para a assunção da função de gestor da política. Dessa forma, esta pesquisa teve como colaboradores três sujeitos – duas professoras e um professor – vinculados às redes municipais de ensino dos municípios de Paulo Afonso,

Macururé e Juazeiro, que atuaram em políticas públicas de educação aderidas pelas secretarias de educação junto ao MEC e à SEC-BA. Cabe destacar que à medida que estavam sendo descritos, indícios da trajetória de formação dos sujeitos iam surgindo e movimentando as primeiras ações de interpretação sobre o seu perfil a partir da sua trajetória de escolarização, marcada por uma formação essencialmente voltada para a docência, o que se apontou como um desafio para esta pesquisa compreender como ocorreu a formação desses profissionais para a atuação na gestão. Para dar conta desse desafio, busquei, por meio dos fundamentos da pesquisa (auto)biográfica e da descrição interpretativa-compreensiva de Ricouer (1991) e sua hermenêutica, traçar os sentidos que estabeleceram para as suas experiências, no contexto do movimento pendular entre a docência e a gestão, na condição de ator-autor das narrativas que dão sentido à sua trajetória de vida e formação, em um caminhar para si através de práticas (auto)reflexivas e (auto)formativas.

No trançar da história de vida e formação dos sujeitos colaboradores, diante do processo/projeto no caminhar para o conhecimento de si, foi possível, a partir da abordagem (auto)biográfica, perceber o entrelaçar dos saberes constitutivos de uma racionalidade sensível (Bragança, 2011). Esta se revela por meio das narrativas que evidenciam as lembranças das experiências formadoras – cognitivas, sensíveis, imaginativas, comoventes, apreciativas, amantes – (Josso, 2008), que foram compondo a complexidade existencial dos sujeitos colaboradores em meio às mutações sociais e culturais que repercutiram sobre as suas vidas singulares, em meio à sua atuação nos contextos de vida profissional e social. Aqui, vale destacar que, ao ler, por diversas vezes as entrevistas narrativas, a presença da influência familiar na decisão dos colaboradores para atuar na área da educação mereceu uma atenção específica, por perceber que elas geraram tensões e atravessamentos que concorreram para definir as subjetividades constitutivas desses sujeitos.

Para interpretar e compreender o trançar da história de vida e formação dos sujeitos colaboradores, para além das relações intrafamiliares, com um olhar para a sua atuação laboral, foram definidas duas unidades temáticas. A primeira foi “A trajetória do ‘ser’ professor enquanto gestor de políticas educacionais”, que procurou identificar e expor o sentido dado à docência pelos colaboradores. Nela, foi possível perceber que, mesmo diante de uma intensa atuação na condição de gestores de políticas educacionais, a compreensão sobre essa atuação reforçou o sentido dado à sua identidade docente, reafirmado, como demonstrado ao longo das narrativas: “*muito bem! Primeiramente, eu sou professor. Professor é para trabalhar em sala de aula com o aluno*” (João Pedro); “*sou professora de História*” (Andrelina); “*é muito*

*gratificante quando você reencontra um ex-aluno seu e diz assim: ‘oi, professora, eu fiz tal coisa por conta da senhora’” (Zélia).*

Além de reafirmar a docência enquanto identidade, na primeira unidade temática, por meio da subdivisão proposta, foi possível refletir sobre o movimento que entrelaçou a docência e a gestão. Para tanto, foram definidas três subunidades: “O caminhar da formação para a docência e o encontro com a gestão: o lugar do professor para além da docência”; “Da formação à autoformação: o tornar-se professor gestor”; “Movimento pendular nas dimensões da docência e da gestão: ressignificando os silenciamentos e as escutas”.

Na subunidade “O caminhar da formação para a docência e o encontro com a gestão: o lugar da experiência na e para além da docência”, ao narrarem as experiências que constituíram sua trajetória de formação para a docência, compreendida como espaço de construção de sentidos, os sujeitos destacam um conjunto de elementos referenciais que orientam sua atuação na gestão de políticas educacionais. Isso porque, ao trazerem do exercício docente a percepção de que o gestor, ao implementar uma política, precisa promover uma ação pedagógica capaz de fazer com que os sujeitos beneficiários reconheçam a capacidade transformadora dessas políticas em suas vidas, evidenciam a centralidade da experiência, tanto na docência quanto para além dela.

A subunidade “Da formação à autoformação: o tornar-se professor gestor” abriu espaço para discutir as proposições heteroformativas definidas pela proposta metodológica do Proam perante as duas políticas públicas a que os colaboradores estiveram vinculados. Essa ação levou a uma retomada das reflexões sobre o movimento pendular dos colaboradores e a sua condição laboral entre a docência e a gestão, em meio à sua trajetória de formação, pela escolarização e ações institucionalizadas, de modo a buscar perceber e interpretar como estas influenciaram suas decisões e impactaram sua trajetória de vida e de trabalho. Foi possível perceber, nesse movimento, que os sujeitos colaboradores caminharam para uma compreensão crítica de que o seu processo de formação passa pela autoformação, e é nesse movimento autorreflexivo que toma para si, de forma autônoma, o seu projeto de vida e formação.

Na subunidade “Movimento pendular nas dimensões da docência e da gestão: ressignificando os silenciamentos e as escutas”, procurei trazer para reflexão a sinalização indicada pelos sujeitos colaboradores sobre o lugar que a comunicação e os silenciamentos ocupam na sua atuação profissional, docente e gestora, com destaque para as experiências durante a atuação na gestão. Apesar de ressaltar que a comunicação é essencial para construir os pilares de uma gestão democrática das políticas educacionais e dos sistemas de ensino, por

meio das narrativas, os sujeitos colaboradores ressaltaram os riscos trazidos pelos silenciamentos, compreendidos como entraves na comunicação, capazes de mitigar e limitar a efetivação das políticas educacionais de forma plena e com qualidade. Nesse momento, os três colaboradores põem em destaque o caráter relacional da formação, enfatizando que o diálogo com os outros os leva a refletir intensamente sobre a sua própria experiência formadora (Delory-Momberger, 2016).

A segunda unidade temática “Ser professor gestor no contexto da implementação de políticas indutivas: uma experiência relacional”, também subdividida em três subunidades, buscou compreender como os professores gestores interpretam seu modo de agir no contexto da sua profissionalização, tomando como elemento central de suas memórias o caráter relacional das suas experiências. Delas foi possível identificar indícios do movimento que concorre para a forma como os sujeitos fazem a subjetivação do mundo histórico e social, e como eles promovem a socialização das suas experiências individuais, formadas pelo movimento pendular entre a docência e a gestão. Assim, foi possível perceber que os sujeitos colaboradores têm a compreensão de que a sua atuação por meio desse movimento pendular favoreceu a ampliação do seu olhar e da sua perspectiva quanto aos objetivos das políticas que estavam implementando, por conseguirem, pela experiência na docência, perceber as nuances específicas dos efeitos que elas provocam sobre o espaço de exercício do professor na docência, na escola e na sala de aula.

Ao trazer como primeira subunidade “O eu singular-plural na dimensão da formação para/com os outros”, busquei retomar e refletir o processo de constituição do sujeito professor gestor, tomando esse caminhar como uma expressão das reflexões sobre as experiências e relações estabelecidas por esses sujeitos, nos espaços e tempos de interação que estabelecem com os outros e consigo mesmo. Aqui, foi possível observar as teias (auto)biográficas trazidas pela narrativa que molda o movimento de constituição das singularidades que dão forma à trajetória de vida e formação desses sujeitos. Assim, ao narrar as suas experiências, e sobre elas refletir, os sujeitos colaboradores historicizaram a sua trajetória de vida singular, atravessada pela influência das interações com outros sujeitos e com os ambientes laborais, na docência e na gestão, construindo um trançado que define a composição desse sujeito singular-plural, o professor gestor, por meio de uma pluralidade dialógica.

Em “A trans-formação de si pelo atravessamento da experiência na/pela gestão”, foi possível refletir, a partir dos referenciais trazidos pela pesquisa (auto)biográfica, sobre a atuação dos sujeitos colaboradores, para além da docência, a partir da sua trajetória de formação,

identificando as experiências que lhes possibilitaram a aprendizagem de saberes outros, que estão para além daqueles constituídos pela trajetória de escolarização, ou seja, aqueles saberes que se adquiriu nas relações do cotidiano laboral no movimento pendular entre a docência e a gestão. Aqui, observou-se que os saberes da experiência, formados ao longo da atuação na gestão das políticas, ocupam uma centralidade no sentido que os sujeitos colaboradores dão à sua atuação laboral, de modo a ampliar a sua compreensão sobre a profissão docente e a promover rupturas dos silenciamentos, capazes de levá-los a enfretamentos políticos perante as tomadas de decisões na implementação das políticas de educação sob sua condução. Assim, ao rememorar as suas atuações na gestão, os professores gestores, puderam fazer um movimento retrospectivo e prospectivo de um projeto de sociedade, que passa pela escolarização como um de seus pilares.

Ao narrarem suas histórias de vida e formação nesta pesquisa, os sujeitos colaboradores nos apresentam como se delineou “O caminhar para si na docência em um projeto ressignificado pela gestão”. Nessa subunidade, buscamos compreender os atravessamentos na trajetória de vida e formação dos sujeitos em meio ao movimento pendular do seu agir na docência, que devolvemos a centralidade da identidade de atuação dos professores, e na gestão de políticas educacionais, como uma identidade ampliada de atuação, formando o sujeito professor gestor. Essa outra identidade passa a compor, assim interpretei das narrativas, o sentido para a existencialidade desses sujeitos, a partir do processo de construção do seu projeto de vida e formação pautado nos saberes da escolarização e das experiências ao longo da vida. Faz-se necessário ressaltar que esse processo transcende a individualidade desses sujeitos, uma vez que sua construção ocorre por meio da interação com os outros, em meio a uma mobilização de subjetividades e singularidades com potencial de trans-formação coletiva.

A análise das narrativas dos sujeitos colaboradores permitiu compreender que a formação dos professores, para além do exercício da docência, é essencial para ampliar sua capacidade de avaliar as proposições das políticas públicas de educação e, conseqüentemente, qualificar suas ações de implementação. Isso ocorre porque a experiência docente traz consigo um conjunto de saberes pedagógicos e didáticos que colaboram na interlocução com os diversos atores envolvidos nos processos de implementação dessas políticas e na tomada de decisões. Ficou evidente que, ao perceberem que seu processo formativo ocorreu sob uma perspectiva singular-plural, os professores gestores não apenas ampliaram sua visão crítica sobre os sistemas de ensino e o gerencialismo, mas também reconheceram que suas ações, pautadas em

suas experiências, promoveram rupturas nos silenciamentos institucionais e contribuíram para uma compreensão mais ampla do seu papel no contexto educacional, para além da docência.

Ao demarcar o posicionamento epistemopolítico desta pesquisa sobre a formação de professores, a partir da abordagem (auto)biográfica, por meio da história de vida e formação espaço-temporal, sinalizo que ela se coloca no lugar de resistência, ao trazer para a centralidade o que tem a nos dizer os sujeitos humanos ao falarem por si, e de re-existência, por garantir que os professores, na docência ou na gestão, possam romper com os silenciamentos que lhes são impostos cotidianamente pelas engrenagens de um sistema que os faz adoecer e perecer. Esta tese tem assim o dever de se colocar no lugar propositivo de reafirmação da responsabilidade dos professores em conduzir, com qualidade, os sistemas de ensino atuando na docência, transformando histórias de vida, e, para além dela, tomando para si a condução da gestão das políticas públicas de educação.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. B.; SOUZA, R. M. de; CUNHA, J. L. da. (org.). **Insubordinações epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2024.
- ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Armed, 2001.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A Recontextualização do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 420-444, 2018.
- ALMEIDA, A. R.; LYRIO, L. B.; JESUS, N. M. A. de. Formação de coordenadores pedagógicos: diálogos sobre a organização de ciclo no contexto da política de formação de professores alfabetizadores na Bahia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL, 6.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL EM CONSTRUÇÃO, 2., 2017, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: UESB, 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de *et al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, p. 6-18, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em educação: desafios contemporâneos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 43-57, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pea/article/view/30008>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; ROMANOWSKI J. P. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC: Inep: Comped, 2002. Disponível em: <https://estadoconhecimento.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/issue/view/415>. Acesso em: 28 maio 2024.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999,

Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001243826>. Acesso em: 28 maio 2024.

ARANGO, G. J. M. Tiempo de (auto)biografias escolares. *In*: LEITE, Y. U. F. *et al.* (org.). **Narrativas (auto)biográficas em diálogos: políticas, formação e práticas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 73-94.

ARAÚJO, J. N. O processo de municipalização do ensino fundamental como via de descentralização: um estudo de caso. *In*: CUNHA, M. C. **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas**. Salvador: Edufba, 2009. p. 239-262.

AZEVEDO, F. de. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção MEC, Fundação Joaquim Nabuco).

BAHIA. Decreto nº 12.792, de 28 de abril de 2011. Institui o Programa Estadual Pacto pela Educação, a ser implementado no âmbito do ensino fundamental do sistema estadual de ensino, mediante cooperação entre o Estado da Bahia e seus Municípios, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, 29 abr. 2011. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1029623/decreto-12792-11>. Acesso em: 18 maio 2024.

BAHIA. Decreto nº 16.921, de 5 de agosto de 2016. Altera as denominações e as finalidades da Coordenação de Desenvolvimento de Educação Superior e da Coordenação de Apoio à Educação Municipal e modifica as competências do Subsecretário da Educação. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, 6 ago. 2016. Disponível em: <https://jurishand.com/decreto-estadual-da-bahia-16921-de-05-agosto-2016>. Acesso em: 18 maio 2024.

BAHIA. Lei nº 10.330, de 15 de setembro de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia - PEE e dá Outras Providências. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, 16 set. 2006. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-10330-2006-bahia-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 maio 2024.

BAHIA. Lei nº 13.204, de 11 de dezembro de 2014. Modifica a estrutura organizacional da Administração Pública do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, 12 dez. 2014. Disponível em: <https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-13204-de-11-de-dezembro-de-2014>. Acesso em: 18 maio 2024.

BAHIA. **Programa de Apoio à Educação Municipal - PROAM**. Salvador: Secretaria Estadual de Educação, 2007.

BAHIA. **Programa de Apoio à Educação Municipal – PROAM**. Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2008.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Secretaria inicia formação dos coordenadores municipais do Pacto pela Educação**. Salvador: Secretaria de Educação, 2011. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/comunicacao/2011/05/noticias/pacto-pela-educacao-capacita-educadores-de-200-municipios-baianos>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BENJAMIN, W. O Narrador. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 197-221. (Obras escolhidas, v. 1).

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: Ed. UERN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHAO, M. H.; PASSEGGI, M. C. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica**. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2012. v. 1. t. 1. p. 27-69.

BOMFIM, N. R.; GARRIDO, W. V. C. Pesquisa Solidária e Colaborativa em Educação. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 41, n. 78, p. 148-162, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/44267>. Acesso em: 15 maio 2022

BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8700>. Acesso em 18 maio 2023.

BRAGANÇA, I. F. de S. Trajetórias de Vida e Formação de Professoras: suas biografias educativas. In: SOUZA, E. C. de; BRAGANÇA, I. F. de S. (org.). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: Ed. IPUCRS, 2012. p. 193-220.

Bragança, I. F. de S. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2012.

BRAGANÇA, I. F. de S.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 31-45, 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2519>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997. Dispõe sobre as Diretrizes para os Planos de Carreira e de Remuneração do Magistério das Escolas Públicas de Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 out. 1997.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 9, 4 mar. 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 maio 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE**. Brasília, DF: MEC, 2007b.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 nov. 2009a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 ago. 2009b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm). Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 9/2009, aprovado em 12 de maio de 2009. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2009c. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009\\_09.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf). Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre a formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do Pacto Nacional pelo Ensino Médio (PNME). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/07/Portaria-MEC-n%C2%B0-826-de-7-de-julho-de-2017-ALTERADA.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 20 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm). Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-18, 3 jun. 2024. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 15 jun. 2024.

BRETON, H. Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1138-1158, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7185>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em:

<https://estadoconhecimento.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/issue/view/422>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília, DF: MEC: Inep, 2006. Disponível em: <https://estadoconhecimento.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/issue/view/419>. Acesso em: 28 maio 2024.

BUENO, B. O. *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/download/28017/29811/32502>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BURKE, P. **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992a.

BURKE, P. **A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992b.

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 535-550, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19797/11535>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual. In: ANDRÉ, M. E. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC: Inep: COMPED, 2002. p. 171-184. (Série Estado do Conhecimento, n. 6).

CASSINI, S. A.; NASCIMENTO, A. A indução federal nas políticas educacionais: a questão da colaboração e da coordenação federativa. In: ARAUJO, G.; RODRIGUES, R. **Federalismo e políticas públicas: entre velhos dilemas e novos desafios**. Campos do Goytacazes: Multicultural, 2018. p. 39-51.

CATANI, D. B. *et al.* História, Memória e Autobiografia Na Pesquisa Educacional e Na Formação. In: BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 13-47.

CATANI, D. B. Práticas de Formação e o Ofício Docente. In: BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. (org.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 23-30.

CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. Minha vida daria um romance: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-166.

CEARÁ. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**,

Fortaleza, 18 dez. 2007. Disponível em: [https://paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei\\_14026\\_2007.pdf](https://paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_14026_2007.pdf). Acesso em: 11 mar. 2024.

CEARÁ. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional de Educação**: construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação: documento final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrative. In: BUCAY, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

CONTI, L. de. Abordagem narrativa em psicologia: articulações entre transmissão genealógica e narração da experiência de si. In: SOUZA, E. C. de; GALLEGO, R. de C. (org.). **Espaços, tempos e gerações**: perspectivas (auto)biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 57-72.

COSTA, A. G.; RAMOS, J. F. P. Regime de colaboração e educação no Ceará: o PAIC no fomento a uma nova cultura de gestão municipal. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 6, n. 16, p. 111-131, 2020.

COULON, A. **A Escola de Chicago**. São Paulo: Papyrus, 1995.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAVID, A. C. da C. *et al.* Programa de Apoio À Educação Municipal (Proam): uma experiência de fortalecimento das municipalidades no contexto educacional baiano. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2007, Porto. **Anais [...]**. Porto: Anpae, 2014. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT5/GT5\\_Comunicacao/AnaCelesteDaCruzDavid\\_GT5\\_resumo.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/AnaCelesteDaCruzDavid_GT5_resumo.pdf). Acesso em: 5 nov. 2023.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DELORY-MOMBERGER, C. Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 19, n. 62, p. 695-710, 2014. Disponível em:

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000300003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300003). Acesso em: 10 mar. 2023.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v32n02/v32n02a11.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DELORY-MOMBERGER, C. **História de vida e pesquisa biográfica em educação**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi e Carolina Kondrziuk. Natal: Ed. UFRN, 2024.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, 2006.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L Harmattan, 2000.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: Ed. UFRN, 2014. p. 77-90.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FERNANDES, F.; GATTAS, R. A história de vida na investigação sociológica: a seleção dos sujeitos e suas implicações. **Sociologia**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 123-140, 1956.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi. Natal: Ed. UFRN, 2014a.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: Ed. UFRN, 2014b. p. 29-56.

FERREIRA, N. S. de A. Pesquisas intituladas estado da arte: em foco. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [s. l.], v. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/524>. Acesso em: 30 maio 2024.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, p. 940-956, 2021. Número especial. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 11 set. 2025.

FIGUEIREDO, M. P. da S. Discursos do Perfil Docente nas Políticas de Formação de Professores. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 63-74, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rsulacp.v4i1.13439>. Acesso em: 11 set. 2025.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, K. S. Gestão da Educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. *In*: CUNHA, M. C. (org.). **Gestão Educacional nos Municípios**. Salvador: Edufba, 2009. p. 165-196.

GATTI, B. Formação de professores: compreender e revolucionar. *In*: GATTI, B. A. *et al.* (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015. p. 229-243.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400016&script=sci_arttext). Acesso em: 10 jan. 2023.

GATTI, B. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. *In*: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (org.). **Políticas Públicas de Educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 303-324.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. A construção metodológica da pesquisa em educação: Desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaec/article/view/36066/23315>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GUSMÃO, J. B. de; RIBEIRO, V. M. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9-34, 2011.

JESUS, N. M. A. de. **Difusão do Conhecimento na Política de Colaboração Implementada pelo Programa de Apoio à Educação Municipal em Itatim/Bahia**. 2020. Tese (Doutorado em difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a ser viço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/FPRNJxFHvDf8jX5Yx55ThhH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2023.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2741>. Acesso em: 24 abr. 2023.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>. Acesso em: 10 jun. 2024.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: Ed. IPUCRS, 2010.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao Sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: Ed. UFRN, 2014. p. 57-76.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 90-113.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2023.

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

LE BRETON, D. **Desaparecer de si**: uma tentação contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2018.

MACHADO, C. T. **O Banco Mundial e a Educação no Brasil**: uma análise comparativa de processos de negociação. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

MAIA, M. H. Firmando os Alicerces da Igualdade de Oportunidades Educacionais: o Programa Alfabetização Na Idade Certa Do Ceará. *In*: MELLO, J. *et al.* (org.). **Implementação de Políticas e Atuação de Gestores Públicos**: experiências recentes das políticas das desigualdades. Brasília, DF: Ipea, 2020. p. 155-172.

MAIA, T. C. dos S. da; HOBOLD, M. de S. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. 39, p. 3-14, 2014. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n39/n39a01.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MARQUES, C. de A.; RIBEIRO, A. P. de M.; CIASCA, M. I. F. L. PAIC: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 433-448, 2008. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2069>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MEIRELES, M. M. Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análises. *In*: SOUZA, E. C. **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: Edufba, 2015. p. 285-296.

MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

MIGNOT, A. C.; SOUZA, E. C. de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, 2015. Disponível em: [https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015010/pdf\\_8](https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015010/pdf_8). Acesso em: 14 jun. 2022.

MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-15.

MIRANDA, J. S. **Alfabetização de crianças na Bahia: o programa pacto pela educação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MONTEAGUDO, J. G. La Autobiografía educativa: formación, investigación y profesionalidad reflexiva. *In*: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de Formação/ investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 69-85.

MONTEIRO, F. de A. Narrativas e desenvolvimento profissional docente: significações experienciadas em contextos situados. *In*: VICENTINI, P. P.; CUNHA, J. L. da; CARDOSO, L. A. M. (org.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Curitiba: CRV, 2016. p. 119-132.

NEWMAN, J.; CLARK, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2024.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-20, 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782022000100601&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782022000100601&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 mar. 2023.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2023.

- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 1-27. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em: 28 jul. 2023.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- NÓVOA, A. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. **Análise Psicológica**, v. 3, n. 7, p. 435-456, 1989.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria NÓVOA. 2. ed. Natal: Ed. UFRN, 2014.
- NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. S. **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: EDUCA, 1992.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, m. 166, p. 1106-1133, 2017.
- OLIVEIRA, D. A. *et al.* **Políticas educacionais e a resstruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqwFmXgrfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.
- OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 101, p. 17-35, 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000400002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 ago. 2024.
- OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- OLIVEIRA, D. A. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 85-107, 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

OLIVEIRA, D. A.; ARAÚJO, H. Educação entre os Planos de governo e as políticas de Estado: o foco no financiamento e a questão docente: *In*: SOUZA, D. B.; MARTINS, A. M. **Planos de educação no Brasil: estado, governo e sociedade civil**. São Paulo: Loyola, 2014. p. 167-182.

OLIVEIRA, M. N. de. **A gestão descentralizada da educação no Estado da Bahia: a proposta de municipalização do ensino fundamental**. [S. l.: s. n.], 2009.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Declaração de Paris sobre a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento**. Paris: OCDE, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/dac/effectiveness/38604403.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/85172>. Acesso em: 20 set. 2025.

PAES DE PAULA, A. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE: Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, 2005.

PARENTE, C. da M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GwR4qsVvThyBqcpQfCm3Qhm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2024.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, M. da C.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, [Lisboa], v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682>. Acesso em: 14 jul. 2024.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/317673701\\_O\\_Movimento\\_AutoBiografico\\_no\\_Brasil\\_Esboco\\_de\\_suas\\_Configuracoes\\_no\\_Campo\\_Educacional](https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional). Acesso em: 10 jun. 2023.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de.; O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 2, n. 5, p. 449-469, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Maria-Passeggi-2/publication/342824263\\_ENFOQUES\\_NARRATIVOS\\_EN\\_LA\\_INVESTIGACION\\_EDUCATIVA\\_BRASILENA/links/61def0d43a192d2c8af70e56/ENFOQUES-NARRATIVOS-EN-LA-INVESTIGACION-EDUCATIVA-BRASILENA.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Maria-Passeggi-2/publication/342824263_ENFOQUES_NARRATIVOS_EN_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_BRASILENA/links/61def0d43a192d2c8af70e56/ENFOQUES-NARRATIVOS-EN-LA-INVESTIGACION-EDUCATIVA-BRASILENA.pdf). Acesso em: 12 jul. 2024.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci_abstract). Acesso em: 11 jul. 2024.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: Ed. UFRN, 2014. p. 91-110.

PINEAU, G. A Autoformação no decurso da Vida. **Forumeja**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/151616/270269/A-Autoformacao-no-decurso-da-Vida.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. *In*: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: Ed. PUCRS; Salvador: Ed. UNEB, 2006a. p. 42-59.

PINEAU, G. As histórias de vida: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2024.

PINEAU, G. Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 102-110, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/WjsTMTpbfCgbWKwmZvWGkvR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023.

PINEAU, G. Histórias de vida como uma arte formativa da existência. **Práticas de Formação**, Genebra, n. 31, p. 65-80, 1996. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/pfa\\_0292-2215\\_1996\\_num\\_31\\_1\\_2336](https://www.persee.fr/doc/pfa_0292-2215_1996_num_31_1_2336). Acesso em: 13 set. 2023.

PINEAU, G.; LE GRAND, J.-L. **As histórias de vida**. Natal: Ed. UFRN, 2012.

PINEAU, G.; MICHELE, M.-M. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Paris: Téraèdre, 1983.

RAIMUNDO, J. A.; FAGUNDES, M. C. V. Estado da arte sobre a formação de professores entre 2001 e 2016: um olhar sobre a produção brasileira a partir do Portal de periódicos CAPES/MEC. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 3, p. 891-918, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17298>. Acesso em: 30 maio 2024.

RAMOS, M. D. P.; OLIVEIRA, R. de C. M. de.; SANTOS, M. R. Estado da arte da pesquisa (auto)biográfica: uma análise do portal de periódicos Capes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 2, n. 5, p. 449-469, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3054>. Acesso em: 12 maio 2024.

RICOUER, P. **O si-mesmo como um outro**. Tradução de Lucy Moreira Cesar. São Paulo: Papyrus, 1991.

RICOUER, P. **Tempo e narrativa**. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994. t. 1.

RICOUER, P. **Tempo e narrativa**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1996. t. 2.

ROSA, A. L. T. da; HOLANDA, M. C.; MAIA JÚNIOR, F. de Q. O Marco Lógico da Gestão Pública por Resultados (GPR). *In*: HOLANDA, M. C. (org.). **Ceará: a prática de uma gestão por resultados**. Fortaleza: IPECE, 2006. p. 37-53

ROSA, J. R. M. V. da. *et al.* O estado da arte sobre formação inicial de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 6, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/425>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SARAIVA, A. M. A.. As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21116>. Acesso em: 17 set. 2025.

SAVIANI, D. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SAVIANI, D. Plano Nacional de Educação, a questão federativa e os municípios: o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira. **Grabois**, São Paulo, 17 ago. 2011. Disponível em: [http://grabois.org.br/portal/revista.int.php/id\\_sessao=16&id\\_publicacao=447&id\\_indice=2559](http://grabois.org.br/portal/revista.int.php/id_sessao=16&id_publicacao=447&id_indice=2559). Acesso em: 15 jun. 2024.

SCHWAITZER, B. P. **O Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC): arranjos institucionais e capacidades estatais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio, Rio de Janeiro, 2021.

SERRANO CASTAÑEDA, J. A. La entrevista: entre zozobras y salir victorioso en la indagación. *In*: SOUZA, E. C. **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: Edufba, 2015. p. 261-284.

SERRANO CASTAÑEDA, J. A. La investigación narrativa en educación: experiencia, escritura de sí y (auto)biografía: diálogo con José Antonio Serrano Castañeda. **Revista de Educación**, Mar del Plata, n. 13, p. 207-220, 2018. Disponível em: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/2736](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2736). Acesso em: 11 jul. 2024.

SHIGUNOV NETO, A.; YAEGASHI, S. F. R.; GLATZ, E. T. M. de M. Estado da arte da pesquisa sobre formação de professores no Brasil: análise da produção acadêmica entre os anos de 2000 e 2019 nas edições nacionais da ANPEd. **Temas & Matizes**, Foz do Iguaçu, v. 17, n. 31, p. 253-288, 2024. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/32214>. Acesso em: 12 set. 2024.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento** - Diálogos em Educação, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 17 set. 2025.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, E. C. de (org.). **(Auto) biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa em formação**. Salvador: Edufba, 2015.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006a. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>. Acesso em: 8 maio 2023.

SOUZA, E. C. de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. *In*: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 157-179.

SOUZA, E. C. de. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: Ed. IPUCRS, 2006b.

SOUZA, E. C. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica, 2008. p. 135-154.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, E. C. de; MEIRELES, M. M. de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SOUZA, E. C. de; SERRANO CASTAÑEDA, J. A.; RAMOS MORALES, J. M. Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 19, n. 62, p. 683-694, 2014.

SOUZA, E. C. de; SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B. A pesquisa (auto)biográfica e a Invenção de Si no Brasil. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador,

v. 17, n. 29, p. 31-42, 2008. Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/issue/view/228/127>. Acesso em: 8 maio 2023.

STEPHANOU, M. Jogo de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. *In*: SOUZA, E. C. de; PASSEGI, M. da C. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 19-53. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica e Educação, v. 7).

VIEIRA FILHO, V. J. V.; GONÇALVES, F. P. Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. 1-22, 2023.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales**: práticas Insurgentes de resistir, (re) existir e (re) vivir. Quito: Abya-Yala, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial, t. 1.).

## Apêndice A – Carta Convite

### Carta Convite

Prezados/as colegas professores

Desde o primeiro semestre do ano de 2022, estou desenvolvendo uma pesquisa doutoral vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Sob Orientação do Prof.º Dr.º Elizeu Clementino de Souza, estamos nos dedicando a estudar os processos formativos dos professores gestores de políticas educacionais, cujo título da pesquisa é NARRATIVAS DES-VELADAS: trajetória de vida e formação de professores gestores de políticas educacionais na Bahia, que teve como inspiração a atuação junto às políticas públicas PNAIC e Monitoramento do PME, experiências que pudemos compartilhar juntos/as/es.

Para tanto, eu, Angelo Dantas de Oliveira, venho, por meio desta carta convite, convidá-lo/a para ser colaborador participante junto a nós desse estudo, a partir das vivências-experiências que tiveram como condutores das políticas públicas - PNAIC e do Monitoramento do PME, junto aos seus municípios.

Partimos da compreensão de que a formação de professores para atuar na gestão das políticas públicas de educação não é garantida exclusivamente pelas instituições de ensino formal. Assim, a proposta que apresentamos tem como centralidade compreender como a trajetória de vida-formação dos professores gestores do PNAIC e Monitoramento do PME, foi atravessada pelos procedimentos de implementação das referidas políticas no contexto dos municípios da Bahia.

A partir deste convite, mediante as respostas em ser colaborador da pesquisa, por seu livre desejo e livre escolha, é que apontamos que a técnica utilizada será a entrevista narrativa, dispositivo que compõe o método da (auto)biografia, escolhido como referência para este estudo. Para conhecimento do método e da técnica utilizada, encaminhamos em anexo a esta Carta Convite, o texto “*A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação*”, do professor Elizeu Clementino de Souza.

Contamos desde já com a valiosa resposta a fim de darmos continuidade aos processos de pesquisa, informando que **teremos até o dia 30.05.24** para recepcionar os importantes acenos de aceite ao presente convite.

Agradecendo antecipadamente a atenção, respeitosamente, despedimo-nos

Angelo Dantas de Oliveira  
Doutorando

## **Apêndice B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

**Título da Pesquisa:** NARRATIVAS DES-VELADAS: trajetória de vida e formação de professores gestores de políticas educacionais na Bahia

**Pesquisador:** Angelo Dantas de Oliveira

**Orientador:** Elizeu Clementino de Sousa

1. **Natureza da pesquisa:** O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar dessa pesquisa, que tem como objetivo compreender como a trajetória de vida-formação de professores, que atuaram como gestores de duas políticas educacionais indutivas nos municípios da Bahia - Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa de Acompanhamento e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação (PROAM/CME), foram atravessadas pelos processos de formação continuada implementadas através do Programa de Apoio a Educação Municipal (PROAM).
2. **Participantes da pesquisa:** O estudo tem a pretensão de promover entrevistas (auto)biográficas com 8 (oito) sujeitos colaboradores, professores que atuaram na condução das ações de gestão dos programas Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa de Acompanhamento e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação (PROAM/CME), junto às secretarias de educação dos municípios do estado da Bahia.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo os sujeitos colaboradores permitirão que o pesquisador registre as narrativas biográficas que compõem a trajetória de vida formação dos professores gestores de políticas educacionais, sujeitos que, por meio de sua formação escolar e, para além da escolarização, ciam seus referencias de profissionalidade. Os sujeitos colaboradores têm a plena e absoluta liberdade de se recusar a participar do estudo, bem como, em iniciando, tem a prerrogativa de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para si. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através dos contatos

disponibilizados pelo pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas narrativas serão aplicadas por meio da interação direta com os sujeitos, numa perspectiva dialógica, de modo que as memórias de vida e formação possam ser captadas pelo pesquisador e sejam tomadas pelos sujeitos implicados como uma forma de compreender os sentidos que produzem sobre si e sua trajetória de vida e formação, pois, “os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais revelam modos de apreensão e interpretação do vivido” (SOUZA e MEIRELES, 2018, p.290). As entrevistas deverão, conforme consentimento, ser captadas por equipamentos de áudio e vídeo, de modo que o formato será previamente consensuado pelo sujeito colaborador e pelo pesquisador. O tempo de duração da entrevista, que poderá ser realizada em etapas se assim convencionado entre pesquisado e pesquisador, não deverá ser superior a uma hora e vinte minutos, por etapa.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz quaisquer implicações de infração legal, bem como, ao se tratar de uma entrevista realizada por meio da técnica da (auto)biografia, sua condução parte da memória do sujeito colaborador e de sua narrativa dos fatos, sem quaisquer perguntas que provoquem desconfortos. Se, ao longo da entrevista um tema abordado traga desconforto psico-emocional, ou gere constrangimento, a entrevista deverá ser suspensa imediatamente, ou se for necessário ou convencionado, o seu encerramento, para em ato contínuo, proceder todas as reparações necessárias e cabíveis como o acolhimento e o distensionamento. Em uma situação de demonstração de cansaço por parte do entrevistado, a entrevista também deverá ser suspensa imediatamente, e remarcada para um outro momento a sua continuação, se esse for o desejo. Em não aceitando a captação da entrevista por meio de vídeos, por esse gerar algum desconforto ou constrangimento ao entrevistado, a entrevista deverá ser registrada apenas por gravação de áudio. Caso as duas formas de captação sejam recusadas, isso inviabiliza a entrevista e põe em risco a pesquisa em virtude da necessidade da transcrição e análise criteriosa das informações prestadas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções nº. 196/96 e nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** a pesquisa se compromete em cumprir com toda discrição para que o sujeito colaborador possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e

esclarecida. Para tanto serão prestadas as informações e os esclarecimentos necessários, e se buscará a privacidade dos sujeitos colaboradores. Será garantido que o sujeito colaborador tenha a sua identidade tratada com sigilo, e, portanto, o Sr (a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa, cabendo ao pesquisador fazer promover a identificação de modo a não comprometer o sigilo do entrevistado. Assim sendo, serão respeitadas as decisões dos entrevistados, para a coleta de informações, e, se por algum motivo desejar desistir de participar da pesquisa, não haverá nenhum constrangimento, sendo preservada a sua identidade, respeitando o direito a dignidade, a liberdade e a autonomia humana dos participantes, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados, respeitando a Resolução nº 510 em seu art. Art. 28, *caput* (A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:) e inciso IV (manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa). Os arquivos em áudio e vídeo serão guardados em formato digital, no equipamento HD externo, pertencente ao pesquisador, e em local seguro que apenas ele tem acesso. O mesmo ocorrerá com as transcrições das entrevistas, que deverão ser gravadas em arquivos digitais e guardadas no mesmo equipamento e local.

7. **Benefícios:** Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a atuação laboral dos professores que atuaram na condição de gestores de políticas públicas educacionais nos municípios da Bahia, de modo que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a autoformações dos sujeitos nela implicados (pesquisador e professores gestores), bem como, para qualificar a discussão da trajetória de vida e formação na construção de uma identidade dos professores para além da *docência*, com o compromisso do pesquisador em divulgar de forma fidedigna os resultados obtidos.
8. **Pagamento:** Sua participação é voluntária, gratuita e não haverá nenhum custo ou remuneração resultante dela, não auferindo assim qualquer benefício direto.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

## **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

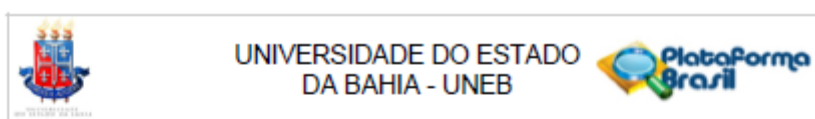
Assinatura do Orientador

**Pesquisador Principal:** Angelo Dantas de Oliveira

Contatos: Telefone – 71 99941-0796 / E-mail [angelodantas@gmail.com](mailto:angelodantas@gmail.com)

**Comitê de Ética em Pesquisa:** Av. Oscar Pontes, Ed. Jequitaia, s/n, Calçada – Salvador/Bahia, CEP. 40.411-120, Telefone do Comitê: (71) 3612-1330

## Anexo I – Parecer Consubstanciado do CEP/Uneb



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** NARRATIVAS DES-VELADAS: trajetória de vida e formação de professores gestores de políticas educacionais na Bahia

**Pesquisador:** ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 76776923.1.0000.0057

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.689.572

**Apresentação do Projeto:**

**TÍTULO DA PESQUISA:** NARRATIVAS DES-VELADAS: trajetória de vida e formação de professores gestores de políticas educacionais na Bahia

**PESQUISADOR:** Angelo Dantas de Oliveira

**APRESENTAÇÃO DO PROJETO:**

Consta na página 02 do documento "PB \_ Informações básicas do projeto:

"Desenho: A proposição desse estudo encontra-se ancorado na pesquisa (auto) biográfica, dentro das pesquisas qualitativas, pois, por meio dela "é constitutivo ao pesquisador compreender as traduções e os entendimentos dos participantes sobre as práticas vividas, da forma como estas se apresentam" (BOMFIM, 2019, p.155). Dessa maneira, é fundamental ter clareza que a pesquisa qualitativa, ao responder a "questões muito particulares", no ambiente das ciências sociais, "ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes" (MINAYO, 2002), elementos constitutivos das subjetividades e individualidades costuradas nas temporalidades e espaços constitutivos da história de vida dos sujeitos atores/autores de suas narrativas.

A educação é como campo de pesquisa, é um território que, para ter sentido deve ser observado e compreendido essencialmente pelas pesquisas qualitativas, pois se trata de um ambiente de relações e interações que fala ininterruptamente, mas que precisa ter, sobre si, uma escuta atenta

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Continuação do Parecer: 6.688.572

e sensível, pois, os sujeitos que nela atua formam e são por ela formados. É assim, que a pesquisa biográfica e a biografização "estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa" (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.524). A biografização é aqui compreendida como o "conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros" (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.139).

Dentro do campo da educação, a pesquisa (auto)biográfica estudado a formação como uma dimensão constitutiva da história de vida e da profissionalidade dos sujeitos, formadores e formados, pois, a pesquisa (auto)biográfica "no processo de formação de formadores vincula-se à ideia de que é a pessoa que se forma e forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida, permitindo ao sujeito perceber-se como ator da sua trajetória de formação" (SOUZA, 2010, P. 163). Para além de uma fonte histórica, no contexto das pesquisas na área da educação, as biografias se colocam como um objeto de análise não só do pesquisador, mas essencialmente do sujeito ator/e autor das narrativas de trajetória de vida e formação. Com isso, é fundamental trazer para a o diálogo aspectos já maturados por Passeggi e Sousa (2016), e, como sinalizado por eles, já refletidos por Delory-Momberger. A pesquisa (auto)biográfica possibilitará uma aproximação com as narrativas de formação dos sujeitos que atuaram como professores gestores de duas políticas públicas educacionais, o PNAIC e o PROAM/CME, constituídas e implementadas numa perspectiva Indutiva e Inter-federativa. O interesse por estudar esse objeto advém da percepção que há uma lacuna nos processos e espaços de formação de professores no que diz respeito a compreensão de como são pensadas e implementadas as políticas públicas educacionais no Brasil, principalmente, aquelas que são Indutivas, ou seja, são elaboradas pelo MEC enquanto órgão vinculado à União que induz a adesão de Estados e Municípios para a sua participação. O objeto dessa pesquisa se configura no contexto de uma lacuna contida nos processos de formação de professores, sejam eles de forma inicial ou continuada, que traga a inclusão da gestão de políticas educacionais em seu currículo de formação. Com isso, a presente proposta de pesquisa visa trazer para as reflexões os referenciais de formação contidos nas políticas educacionais definidas como recorte para esse estudo, tomando como locus os Territórios de Identidade do Sisal, Semiárido Nordeste II e Médio Sudoeste da Bahia, Sertão do São Francisco, Itaparica, Metropolitano de Salvador, onde atuei como formador Técnico da Secretaria Estadual de Educação das políticas PNAIC e PROAM/CME, vinculados ao MEC e a SECBA por meio

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



do PROAM.\*

Consta no documento "PB \_ Informações Básicas do Projeto", página 03:

"Resumo: Esta pesquisa visa conhecer a trajetória de vida-formação de professores que atuaram na função de gestores de duas políticas educacionais, o Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa de Acompanhamento e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação, tomando-as na condição de políticas públicas indutivas implementadas pelo Ministério da Educação e aderidas pelos municípios da Bahia. O estudo tem como centralidade compreender como a trajetória de vida-formação dos aqui chamados professores gestores, foi atravessada pela gestão dos procedimentos de implementação das referidas políticas no contexto dos municípios da Bahia. Para tanto será necessário identificar e descrever os percursos de sociabilidades que lhes conduziram a ocupar o lugar de gestor das políticas públicas e considerar os caminhos percorridos sua em sua trajetória de escolarização e formação continuada na condição de professores, as relações sociopolíticas que atravessam os seus percursos de vida nas trajetórias de formação, e, descrever como os docentes compreendem suas itinerâncias diante do processo que constitui a sua formação como sujeito de si perante a sua profissionalidade. O lócus da pesquisa será 8 municípios, distribuídos em 4 territórios de identidades, com a colaboração de 8 professores. O caminho metodológico está ancorado no campo das pesquisas qualitativas, referenciada na abordagem (auto)biográfico e na história de vida-formação. O dispositivo a ser utilizado é a entrevista narrativa, que tem o condão de possibilitar a autonomia e a autoria dos sujeitos na definição das experiências que implicaram a formação de si, na relação espaço-temporal mediada pelas interações constitutivas da sua vida formação no espaço laboral enquanto professor gestor de políticas educacionais. Para a análise das entrevistas a definição é pela análise compreensiva-interpretativa. Pretende-se com este estudo compreender como as interações promovidas pelas mudanças na atuação profissional concorrem para a re-configuração de aprendizagens e da re-composição dos sentidos que os sujeitos, os professores gestores de políticas educacionais, formulam de si, em decorrência das relações que são construídas e constituídas no seu percurso de vida e trajetória de formação enquanto caminhos que lhes conduziram a ocupar esses lugares diante da gestão pública da educação nos municípios em que atuam."

Consta na página 05 do documento "PB \_ Informações básicas do projeto":

"Metodologia Proposta: Este estudo se enquadra como uma pesquisa qualitativa, sob o suporte do

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Fontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Continuação do Parecer: 8.889.572

método autobiográfica na corrente história de vida-formação, e terá um suporte na triangulação de fontes, pois, contará com um levantamento bibliográfico sobre as temáticas centrais, um estudo documental e a atividade de campo com as entrevistas narrativas. Tal metodologia visa trazer para a centralidade das análises os processos de formação dos professores para a sua atuação enquanto gestores de políticas públicas educacionais no âmbito das Secretarias Municipais de Educação. Com isso, ele dá uma guinada que propõe em trazer como dispositivos prioritários as narrativas dos professores enquanto sujeitos que são implicados e afetados, em sua trajetória de vida e formação (SOUZA, 2006a, 2010, 2018; SOUZA, SOUZA e CATANI, 2008; BUENO et al, 2006; PASSEGGI (2010); PASSEGGI E SOUZA, 2016), por atuarem na implementação das políticas educacionais nos municípios, na condição de gestores das mesmas. A configuração possibilita a escuta daqueles que na condição de atores, em sua trajetória de vida formação, também são autores que selecionam as marcas de sua formação, e, atribuem sentidos aos elementos que constituem a narrativa que elabora e partilha como suas histórias (MIGNOT e SOUZA, 2015).\*

\*Metodologia de Análise de Dados: A metodologia da análise dos dados será a Interpretativa compreensiva, pois irá possibilitar o estabelecimento de uma interação relacional entre os sujeitos autor-ator da pesquisa, de modo que tanto o pesquisador quanto os sujeitos colaboradores possam promover um refazer constante da sua trajetória de vida e formação, o que possibilitará, por meio da análise das entrevistas-narrativas criar o perfil do grupo de colaboradores e apreender suas marcas de singularidades, regularidades e irregularidades, com as marcas das suas subjetividades e ao mesmo tempo do perfil da coletividade envolvida. Feito isso, será possível construir uma análise Interpretativa capaz de apontar para agrupamentos temáticos que descortinam a compreensão dos indivíduos e do grupo sobre a interação que consiste a sua trajetória de vida-formação na construção de sua profissionalidade.\*

\*Desfecho Primário: Compreender, por meio da trajetória de vida-formação, como ocorre o processo de formação dos professores/profissionais da educação que se deslocam da prática da docência para atuarem na condição de gestores de políticas públicas educacionais, no contexto das redes e sistemas municipais de ensino na Bahia.\*

\*Desfecho Secundário: Analisar as tramas que formam as singularidades e as subjetividades da trajetória de vida-formação dos chamados nesta pesquisa professores gestores de políticas educacionais, e compreender como eles vão constituindo a sua profissionalidade em meio a relação dialógica que se estabelece entre as funções docente e de gestão das políticas que ocupam.\*

\*Tamanho da Amostra no Brasil: 8\*

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Estas informações constam também no documento "Projeto de Pesquisa"

**Hipótese/Pergunta orientadora:**

Consta na página 18 do documento "Projeto de Pesquisa":

"A partir das questões preambulares, e com a percepção de que há um caminho a percorrer para entender como se veem e se compreendem os professores que atuam como gestores de políticas educacionais junto aos municípios, é que se configurou a pergunta geradora dessa pesquisa: De que maneira, a atuação na implementação das políticas públicas educacionais Indutivas, Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa e do Programa de Acompanhamento e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação, afetou a trajetória de vida-formação dos professores que assumem a função de gestores das políticas educacionais nos municípios baianos?"

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Consta na página 09 do documento "Projeto de Pesquisa":

"Objetivo Geral Compreender como elas foram atravessadas pelos processos de formação continuada implementadas através do Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e do Programa de Acompanhamento e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação, implementadas pelo Ministério da Educação, acompanhadas pela Secretaria Estadual de Educação e aderidas pelos municípios da Bahia." As mesmas informações constam na página 05 do documento "PB \_ Informações Básicas do Projeto"

**Objetivo Secundário:** Consta na página 09 do documento "Projeto de Pesquisa":

"Objetivos Específicos Para alcançar o objetivo geral e buscar responder à pergunta geradora se apresenta os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever a estrutura e os processos de implementação das políticas públicas Indutivas, Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa e do Programa de Acompanhamento e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação;
- b) Identificar parâmetros ou perfis sugeridos para a inclusão dos professores na função de gestores das políticas educacionais nos municípios, através dos mecanismos Institucionais adotados para a implementação das políticas e das ações de formação deles;
- c) Compilar os caminhos de escolarização e as trajetórias de formação percorridos pelos professores que assumem a atividade laboral enquanto gestores das políticas educacionais nos

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Continuação do Parecer: 6.689.572

municípios;

d) Registrar os elementos constitutivos da trajetória de vida e formação dos professores gestores das políticas educacionais que os conduziram a assumir essa atividade laboral;

e) Registrar as narrativas que apresentam as compreensões que os professores gestores das políticas educacionais possuem de sua trajetória de vida e formação diante do processo de sua constituição enquanto sujeito ator/autor de profissionalidade.”

Estas informações constam também na página 05 do documento “PB \_ Informações básicas do Projeto”

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Sobre riscos:

Consta nas páginas 35 e 36 do documento “Projeto de Pesquisa:

“Sobre as entrevistas: as entrevistas narrativas serão aplicadas por meio da interação direta com os sujeitos, numa perspectiva dialógica, de modo que as memórias de vida e formação possam ser captadas pelo pesquisador e sejam tomadas pelos sujeitos implicados como uma forma de compreender os sentidos que produzem sobre si e sua trajetória de vida e formação, pois, “os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais revelam modos de apreensão e interpretação do vivido” (SOUZA e MEIRELES, 2018, p.290). As entrevistas poderão, conforme consentimento, ser captadas por equipamentos de áudio e vídeo, de modo que o formato será previamente consensuado pelo sujeito colaborador e pelo pesquisador.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz quaisquer implicações de infração legal, bem como, ao se tratar de uma entrevista realizada por meio da técnica da (auto)biografia, sua condução parte da memória do sujeito colaborador e de sua narrativa dos fatos, sem quaisquer perguntas que provoquem desconfortos. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: a pesquisa se compromete em cumprir com toda discrição para que o sujeito colaborador possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida. Para tanto serão prestadas as informações e os esclarecimentos necessários, e se buscará a privacidade dos sujeitos colaboradores. Será garantido, se está for a opção do sujeito colaborador, que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr (a) não será identificado em nenhuma fase da

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



pesquisa, caso opte pelo anonimato. Assim sendo, serão respeitadas as decisões dos entrevistados, e devido a coleta de informações, e se por algum motivo deseje desistir de participar da pesquisa não haverá nenhum constrangimento, sendo preservada a sua identidade, respeitando o direito a dignidade, a liberdade e a autonomia humana dos participantes, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados. \*

Consta da página 05 à página 06 do documento "PB\_ Informações básicas do projeto":

\*Riscos: O principal risco a ser enfrentado é o da não aceitação ou desistência dos sujeitos colaboradores da pesquisa, bem como, a inviabilidade que eles possam ter participar das entrevistas. Contudo, para garantir a realização das entrevistas, o pesquisador deverá se deslocar aos municípios onde residem os colaboradores para que, dessa forma, minimize o risco de intercorrências que possam inviabilizar a execução dos procedimentos de captação das imagens e sons dos entrevistados. Quanto ao risco das desistências, em ocorrendo, serão realizados convites a outros participantes dos Programas que compõe o locus da pesquisa, que estejam dentro dos mesmos critérios estabelecidos, e que demonstrem livre convencimento em participar da pesquisa. A participação nesta pesquisa não traz quaisquer implicações de infração legal, bem como, ao se tratar de uma entrevista realizada por meio da técnica da (auto)biografia, sua condução parte da memória do sujeito colaborador e de sua narrativa dos fatos. Se, ao longo da entrevista um tema abordado traga desconforto psico-emocional, ou gere constrangimento, a entrevista deverá ser suspensa imediatamente, ou se for necessário ou convenionado, o seu encerramento, para em ato contínuo, proceder todas as reparações necessárias e cabíveis como o acolhimento e o distensionamento. Em uma situação de demonstração de cansaço por parte do entrevistado, a entrevista também deverá ser

suspensa imediatamente, e remarcada para um outro momento a sua continuação, se esse for o desejo. Em não aceitando a captação da entrevista por meio de vídeos, por esse gerar algum desconforto ou constrangimento ao entrevistado, a entrevista deverá ser registrada apenas por gravação de áudio. Caso as duas formas de captação sejam recusadas, isso inviabiliza a entrevista e põe em risco a pesquisa em virtude da necessidade da transcrição e análise criteriosa das informações prestadas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções nº. 196/96 e nº 510, de 07 de

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos a sua dignidade. A pesquisa se compromete em cumprir com toda discrição que o sujeito colaborador possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida, e se buscará a privacidade dos sujeitos colaboradores. Será garantido que o sujeito colaborador tenha a sua identidade tratada com sigilo, e, portanto, o Sr (a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa, exceto que decida pela sua identificação, cabendo ao entrevistado a liberdade da escolha, mantido o respeito aos princípios éticos e legais, conforme estabelece a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, em seus Arts. 3º, I, VI, VII, VIII, e 9º, III, IV e V (decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública). Assim sendo, serão respeitadas as decisões dos entrevistados, para a coleta de informações, e, se por algum motivo desejar desistir de participar da pesquisa, não haverá nenhum constrangimento, sendo preservada a sua identidade, respeitando o direito a dignidade, a liberdade e a autonomia humana dos participantes, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados, respeitando a Resolução nº 510 em seu art. Art. 26, caput (A responsabilidade do pesquisador é indelegável e

indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:;) e Inciso IV (manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa). Os arquivos em áudio, vídeo e as transcrições serão guardados em formato digital, no equipamento HD externo, pertencente ao pesquisador, e em local seguro que apenas ele tem acesso. Benefícios: A principal contribuição desta pesquisa está na inclusão da temática da formação dos profissionais da educação para a gestão das políticas públicas educacionais no âmbito dos sistemas e redes municipais de ensino. Em levantamento prévio sobre o Estado do Conhecimento sobre esta temática, tem-se que a concentração das pesquisas trazem os gestores escolares na condição de gestores das políticas, e não os professores na condição de gestores ocupando funções e cargos junto às secretarias de educação. O desafio é trazer não só esta temática para a centralidade, como também buscar compreender, por meio da história de vida-formação destes sujeitos colaboradores, como ela os conduziu a ocupar aqueles cargos e funções, e, como os espaços da formação dialogam com as diversas interfaces de suas vidas na definição de sua profissionalidade.\*

Consta da página 01 à página 05 no documento "Termo de Consentimento Livre Esclarecido":

\*1. Natureza da pesquisa: O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar dessa pesquisa,

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Fontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Continuação do Parecer: 6.699.572

que tem como objetivo compreender como a trajetória de vida-formação de professores, que atuaram como gestores de duas políticas educacionais indutivas nos municípios da Bahia - Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa de Acompanhamento e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação (PROAM/CME), foram atravessadas pelos processos de formação continuada implementadas através do Programa de Apoio à Educação Municipal (PROAM).

2. Participantes da pesquisa: O estudo tem a pretensão de promover entrevistas (auto)biográficas com 8 (oito) sujeitos colaboradores, professores que atuaram na condução das ações gestão dos programas Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC) e Programa de Acompanhamento e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação (PROAM/CME), junto às secretarias de educação dos municípios do estado da Bahia.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo os sujeitos colaboradores permitirão que o pesquisador registre as narrativas biográficas que compõem a trajetória de vida formação dos professores gestores de políticas educacionais, sujeitos que, por meio de sua formação escolar e, para além da escolarização, clam seus referências de profissionalidade. Os sujeitos colaboradores tem a plena e absoluta liberdade de se recusar a participar do estudo, bem como, em Iniciando, tem a prerrogativa de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para si. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através dos contatos disponibilizados pelo pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas: as entrevistas narrativas serão aplicadas por meio da interação direta com os sujeitos, numa perspectiva dialógica, de modo que as memórias de vida e formação possam ser captadas pelo pesquisador e sejam tomadas pelos sujeitos implicados como uma forma de compreender os sentidos que produzem sobre si e sua trajetória de vida e formação, pois, "os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais revelam modos de apreensão e interpretação do vivido" (SOUZA e MEIRELES, 2018, p.290). As entrevistas deverão, conforme consentimento, ser captadas por equipamentos de áudio e vídeo, de modo que o formato será previamente consensuado pelo sujeito colaborador e pelo pesquisador. O tempo de duração da entrevista, que poderá ser realizada em etapas se assim convenção entre pesquisado e pesquisador, não deverá ser superior a uma hora e vinte minutos, por etapa.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz quaisquer implicações de infração legal, bem como, ao se tratar de uma entrevista realizada por meio da técnica da (auto)biografia, sua condução parte da memória do sujeito colaborador e de sua narrativa dos fatos, sem quaisquer perguntas que provoquem desconfortos. Se, ao longo da entrevista um tema abordado

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrolbras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



traga desconforto psico-emocional, ou gere constrangimento, a entrevista deverá ser suspensa imediatamente, ou se for necessário ou convenionado, o seu encerramento, para em ato contínuo, proceder todas as reparações necessárias e cabíveis como o acolhimento e o distensionamento. Em uma situação de demonstração de cansaço por parte do entrevistado, a entrevista também deverá ser suspensa imediatamente, e remarcada para um outro momento a sua continuação, se esse for o desejo. Em não aceitando a captação da entrevista por meio de vídeos, por esse gerar algum desconforto ou constrangimento ao entrevistado, a entrevista deverá ser registrada apenas por gravação de áudio. Caso as duas formas de captação sejam recusadas, isso inviabiliza a entrevista e põe em risco a pesquisa em virtude da necessidade da transcrição e análise criteriosa das informações prestadas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções nº. 196/96 e nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: a pesquisa se compromete em cumprir com toda discrição para que o sujeito colaborador possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida. Para tanto serão prestadas as informações e os esclarecimentos necessários, e se buscará a privacidade dos sujeitos colaboradores. Será garantido que o sujeito colaborador tenha a sua identidade tratada com sigilo, e, portanto, o Sr (a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa, exceto que decida pela sua identificação, cabendo ao entrevistado a liberdade da escolha, mantido o respeito aos princípios éticos e legais, conforme estabelece a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Em seus Arts. 3º, I, VI, VII, VIII, e 9º, III, IV e V (decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública). Assim sendo, serão respeitadas as decisões dos entrevistados, para a coleta de informações, e, se por algum motivo desejar desistir de participar da pesquisa, não haverá nenhum constrangimento, sendo preservada a sua identidade, respeitando o direito a dignidade a liberdade e a autonomia humana dos participantes, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados, respeitando a Resolução nº 510 em seu art. Art. 28, caput (A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:) e Inciso IV (manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa). Os arquivos em áudio e vídeo serão guardados em formato digital, no equipamento HD externo, pertencente ao pesquisador, e em local seguro que apenas ele tem acesso. O mesmo

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Continuação do Parecer: 6.699.572

ocorrerá com as transcrições das entrevistas, que deverão ser gravadas em arquivos digitais e guardadas no mesmo equipamento e local.

7. Benefícios: Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a atuação laboral dos professores que atuaram na condição de gestores de políticas públicas educacionais nos municípios da Bahia, de modo que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a autoformação dos sujeitos nela implicados (pesquisador e professores gestores), bem como, para qualificar a discussão da trajetória de vida e formação na construção de uma identidade dos professores para além da docência, com o compromisso do pesquisador em divulgar de forma fidedigna os resultados obtidos.

8. Pagamento: Sua participação é voluntária, gratuita e não haverá nenhum custo ou remuneração resultante dela, não auferindo assim qualquer benefício direto. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.\*

Comentário: Foram apresentadas as considerações sobre os riscos, no documento "PB Informações básicas do Projeto". Foram apresentados no TCLE o artigos tratam sobre os direitos do pesquisado, incluindo o inciso V do art. 9º que preconiza sobre a permissão da identidade. ( Art. 9º, inciso V, da RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016: decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública). Todavia, é necessário que o pesquisador se atente que a decisão de permissão de identidade de um dos pesquisados pode interferir na não preservação da identidade dos demais participantes da pesquisa. Desta forma, orienta-se ao pesquisador que afirme no TCLE que as identidades serão mantidas em sigilo e que as gravações e vídeos terão o único objetivo da fidedignidade das transcrições.

Assim os documentos não ferirão os princípios da ética.

Benefícios: Consta da página 05 a 06 do documento "PB\_ Informações básicas do projeto":

"Benefícios: A principal contribuição desta pesquisa está na inclusão da temática da formação dos profissionais da educação para a gestão das políticas públicas educacionais no âmbito dos sistemas e redes municipais de ensino. Em levantamento prévio sobre o Estado do Conhecimento sobre esta temática, tem-se que a concentração das pesquisas trazem os gestores escolares na

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Continuação do Parecer: 6.689.572

condição de gestores das políticas, e não os professores na condição de gestores ocupando funções e cargos junto às secretarias de educação. O desafio é trazer não só esta temática para a centralidade, como também buscar compreender, por meio da história de vida-formação destes sujeitos colaboradores, como ela os conduziu a ocupar aqueles cargos e funções, e, como os espaços da formação dialogam com as diversas interfaces de suas vidas na definição de sua profissionalidade.\*

Comentário: Os benefícios não ferem os princípios da ética.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana. A pesquisa é importante com o potencial de melhorar/evoluir a atividade estuda e os participantes envolvidos nela.

**Critério de Inclusão:**

Consta na página 24 do documento "Projeto de Pesquisa":

"Os sujeitos da pesquisa serão os professores que se deslocaaram da atuação docente e assumiram funções de gestão nas secretarias de educação, para atuar como condutores da implementação e da gestão das políticas educacionais PNAIC e PROAM/CME, nos municípios da Bahia em que atuaram. O interesse da pesquisa é selecionar serão 8 (oito) professores, considerando como primeiro critério de inclusão na pesquisa, o livre desejo de participar do estudo. Os demais elementos a considerar na seleção dos sujeitos colaboradores com a pesquisa serão a sua vinculação como professor do quadro efetivo de profissionais das redes municipais, estar selecionado na rede municipal quando da mudança de função da docência para o quadro de técnicos da secretaria, ter atuado durante no mínimo 2 anos como gestor de uma das políticas estudadas, e, ter participado efetivamente dos ciclos de formação organizados e realizadas pelo PROAM. Os sujeitos que não estiverem neste perfil, ou que não desejarem participar do estudo, ao serem convidados, serão excluídos do mesmo.\*

Comentário: os critérios de inclusão não ferem os princípios da ética.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Continuação do Parecer: 6.689/572

**O orçamento:**

Consta na página 02 do documento "PB \_ Informações básicas do Projeto" que o as despesas serão pagas com recursos próprios. Consta ainda neste documento, na página 06 as seguintes despesas: Estadia Custeio R\$ 5.000,00; Transporte e deslocamentos Custeio R\$ 10.000,00, perfazendo um total de R\$ 15.000,00.

As mesmas informações de despesas constam na página 28 do documento "Projeto de Pesquisa".

Comentário: O orçamento apresentado não fere os princípios da eticidade.

**O cronograma:**

Consta na página 06 do documento "PB Informações básicas do Projeto", considerando a primeira data de cada linha como início e a segunda data de cada linha como fim da atividade:

**Cronograma de Execução**

Revisão e consolidação do Projeto de Tese 03/07/2023 14/08/2023

Revisão da escrita dos capítulos Teórico e Metodológico 15/08/2023 22/12/2023

Defesa da Tese 02/06/2025 19/12/2025

Revisão da análise dos resultados 02/09/2024 20/12/2024

Realização das Entrevistas Narrativas 01/05/2024 30/08/2024

Definição dos sujeitos colaboradores e assinatura do TCLE 01/04/2024 30/04/2024

Revisão da tese 03/02/2025 30/05/2025

Transcrição, revisão e tratamento das entrevistas 02/09/2024 20/12/2024

Comentários: Foram adequadas as datas no cronograma de Execução do documento "PB Informações básicas do Projeto". O cronograma não fere os princípios da eticidade.

**Instrumento de registro de dados:**

Consta no documento "Projeto de pesquisa" que a proposta se refere em registrar as narrativas dos sujeitos. Consta ainda nas páginas 22 e 23 do documento:

"Para dar início às interações e diálogos nas entrevistas poderão ser utilizadas algumas consignas, contudo, essas ainda deverão ser amadurecidas a partir dos convites e das interações iniciais com os sujeitos. Uma das possíveis consignas apresentadas faz referência ao motivo que levou os professores a se afastarem da docência para assumir a gestão das políticas. Outra pode trazer algumas provocações para refletir sobre os percursos de formação ao longo da vida que tenha

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Continuação do Parecer: 8.699.572

Influenciado na decisão de assumir a função de gestor da política. Uma terceira poderá buscar estabelecer a relação entre as formações para fazer a gestão das políticas, e, como essas se entrelaçam com sua trajetória de vida. Para contextualizar essas consignas poderão ser utilizados alguns suportes como textos e matérias iconográficas que atuem como disparadores de lembranças e memórias das trajetórias de vida e formação dos sujeitos.\*

Comentário: Não fere os princípios da eticidade.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Neste campo fazer a apreciação dos conteúdos dos documentos e se estão em acordo com a projeto de pesquisa.

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável. Comentário: Não fere os princípios da eticidade
- 2 – Termo de confidencialidade: COMENTÁRIO: Não fere os princípios da eticidade
- 3 – A autorização institucional da proponente: COMENTÁRIO: Não fere os princípios da eticidade
- 4 - Folha de rosto: COMENTÁRIO: Não fere os princípios da eticidade
- 5 – Modelo do TCLE: COMENTÁRIO: O documento não fere os princípios da eticidade. Orienta-se ao pesquisador afirmar no TCLE que a identidade dos pesquisados serão mantidas em sigilo. Não cabe aos pesquisados o desejo de se revelar a identidade.
- 6 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: COMENTÁRIO: Não fere os princípios da eticidade.
- 7 – Folha de rosto: Comentário: Não fere os princípios da eticidade.

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamentos dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP-UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Continuação do Parecer: 8.689.572

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O pesquisador deverá adequar o TCLE, registrando que a identidade dos participantes não será revelada, podendo executar o protocolo após os ajustes.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2118964.pdf	15/02/2024 14:16:52		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido.pdf	15/02/2024 14:15:05	ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador.pdf	27/12/2023 18:29:37	ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_para_coleta_de_dados_em_arquivos.pdf	27/12/2023 18:23:22	ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Autorizacao_Institucional_da_coparticipante.pdf	27/12/2023 18:15:26	ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA	Acelto
Outros	Termo_de_confidencialidade_assinado.pdf	27/12/2023 18:10:11	ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA	Acelto
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia_com_o_desenvolvimento_do_projeto_de_pesquisa_assinado.pdf	27/12/2023 18:08:17	ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	16/09/2023 11:51:59	ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_concordancia_com_o_desenvolvimento_do_projeto_de_pesquisa.pdf	16/09/2023 11:51:29	ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA	Acelto

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Continuação do Parecer: 6.689.572

Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador.pdf	16/09/2023 11:50:17	ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_confidencialidade.pdf	16/09/2023 11:49:33	ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Autorizacao.pdf	16/09/2023 11:48:52	ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	16/09/2023 11:44:00	ANGELO DANTAS DE OLIVEIRA	Acelto

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 07 de Março de 2024

---

Assinado por:  
Aderval Nascimento Brito  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)