



Políticas na Gestão Municipal da Educação: Experiências de uma Secretária de Educação

*Policies in Municipal Education Management:
Experiences of a Secretary of Education
Políticas en el Universo de la Gestión:
Experiencias e Inspiraciones de una Secretaria de Educación*

JOANE VILELA PINTO¹

YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE²

Resumo: Este artigo tem como objetivo desvelar o universo da gestão educacional municipal. De abordagem qualitativa, fundamenta-se teórica e epistemologicamente na abordagem do ciclo de políticas e na teoria da atuação. Metodologicamente, são utilizadas a pesquisa narrativa e (auto)biográfica. Argumenta-se que mudanças nas equipes gestoras alteram as políticas educacionais. Porém, mudanças que contribuam para uma educação de qualidade social não acontecem de maneira imediata e espontânea. Para que ocorram, há necessidade de comprometimento político-social e pessoal dos responsáveis pelas políticas.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Abordagem do ciclo de políticas; Teoria da atuação; Pesquisa (auto)biográfica.

Abstract: *The aim of this article is to reveal the universe of municipal educational management. It deals with the qualitative approach and is theoretically and epistemologically based on the policy cycle and on the theory of enactment. Narrative and (auto)biographical research were also used methodologically. It argues that changes in management teams alter educational policies, emphasizing that changes that contribute to social quality education do not happen immediately and spontaneously. For them to occur, there is a need for political, social and personal commitment from those responsible for the policies applied.*

Keywords: *Educational policies; Policy cycle approach; Theory of enactment; (Auto)biographical research.*

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0227-4887>. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Centro de Educação e Letras, Programa de Pós-graduação em Ensino, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4410-1236>. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

Resumen: *El objetivo de este artículo es desvelar el universo de la gestión educativa municipal. Adopta un enfoque cualitativo y se basa teórica y epistemológicamente en el enfoque del ciclo de políticas y en la teoría de la actuación. Metodológicamente, se utiliza la investigación narrativa y (auto)biográfica. Se argumenta que los cambios en los equipos directivos alteran las políticas educativas. Sin embargo, los cambios que contribuyen a la calidad social de la educación no se producen de forma inmediata y espontánea. Para que se produzcan, es necesario el compromiso político, social y personal de los responsables de las políticas.*

Palabras clave: *Políticas educativas; Enfoque del ciclo político; Teoría de la actuación; Investigación (auto) biográfica.*

INTRODUÇÃO

Em educação, embora seja praticamente impossível a obtenção de consensos, são consensuais as observações acerca da necessidade de melhorias na sua qualidade. Pesquisadores e educadores progressistas, assim como os conservadores, discorrem sobre a imprescindibilidade de melhorar a educação, bem como sobre a implementação de políticas educacionais capazes de catapultar as desejáveis melhorias. Levando isso em consideração, cumpre-nos questionar quem seriam os responsáveis pelo planejamento, pela implantação e pela implementação de políticas educacionais capazes de efetivamente contribuir. De acordo com a organização e o funcionamento da educação brasileira, competem aos secretários de Educação, que atuam nos sistemas e redes estaduais e municipais, as responsabilidades relacionadas à implementação de políticas, seguindo os marcos legais e institucionais. Convém, no entanto, uma reflexão sobre as atribuições, as possibilidades e as limitações impostas aos gestores.

Essas questões compõem uma pesquisa mais ampla de doutorado, que buscou desvelar a gestão educacional, à luz da base teórica do campo das políticas, mas considerando o universo mais abrangente e menos palpável, que diz respeito aos sentimentos, aos afetos, à subjetividade. Ancorada na abordagem do ciclo de políticas e na teoria da atuação, a pesquisa visou entrecruzar as percepções da primeira autora – orientada pela segunda – com as de outros atores sobre o período de atuação como dirigente municipal de educação. Por meio da entrevista narrativa, sete colaboradores participaram da pesquisa e se tornaram coautores ou coparticipantes. Foram entrevistados atores das políticas, ou seja, pessoas que acompanharam ativamente as políticas implementadas: uma professora, uma diretora de escola, uma coordenadora pedagógica, uma responsável pelas políticas referentes à alfabetização, uma coordenadora de Centro de Convivência Escola-Bairro³, uma psicóloga⁴ e o prefeito à época.

3 Os centros de convivência foram políticas importantes para a ampliação de tempos e oportunidades educacionais aos estudantes da rede municipal, bem como aos alunos da rede estadual e à comunidade em geral.

4 Trabalhou em uma política implementada naquele período, composta por psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos.

O Ciclo de Políticas foi criado por Ball e Bowe (1992), sendo composto por três contextos: o da influência, quando as políticas e os discursos são construídos; o da produção de texto, cuja formulação envolve intenções e negociações e, por fim, o contexto da prática, que está sujeito à interpretação e pode representar mudanças significativas em relação à política original. Para os autores, este último não diz respeito apenas à implementação porque as políticas, estando sujeitas à interpretação, podem ser recriadas. Em estudo posterior, Ball (1994) acrescentou dois novos contextos: o de resultados, que se preocupa com justiça, igualdade e liberdade; o contexto da estratégia política, que legitima o contexto da prática.

Em relação à teoria da atuação, esta visa auxiliar na compreensão do processo de desvelamento das políticas educacionais implementadas. Os conceitos dessa teoria foram concebidos pelos pesquisadores Ball, Maguire e Braun (2016). Segundo estes autores, as políticas são textos e legislações ou estratégias nacionais, mas são também processos discursivos, que acabam sendo configurados de forma complexa, mediados pelos contextos locais e prestados de maneira institucional. Tais políticas são traduzidas e interpretadas, podendo ser produzidas pelos professores e para eles, que se tornam “atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball *et al.*, 2016, p. 13).

As questões que dizem respeito à subjetividade, às experiências e às inspirações apoiam-se nos pressupostos da pesquisa narrativa e (auto)biográfica, principalmente nos estudos dos pesquisadores Souza (2006, 2008) e Passeggi (2020). Segundo esses autores, a pesquisa (auto)biográfica trata-se de uma aposta que “coloca no centro do processo a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes” (Passeggi; Souza, 2017, p. 10).

Assim, o objetivo principal do presente estudo é desvelar o universo da gestão educacional municipal, no período de 2008 a 2012, considerando as experiências, os sentidos e as inspirações de uma secretária de Educação. Desse modo, possibilita que o leitor conheça um pouco mais acerca da temática gestão pública educacional, sob perspectivas pouco exploradas: da experiência, dos sentidos e das inspirações.

Este artigo organiza-se em seções que articulam teoria, metodologia e análise das políticas educacionais. Inicialmente, apresenta-se o referencial teórico, articulando a abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação. Em seguida, discute-se a pesquisa narrativa e (auto)biográfica, ressaltando a centralidade das experiências individuais e coletivas. No percurso metodológico, detalha-se a análise de documentos, a identificação dos atores das políticas e a articulação entre teoria e prática. Posteriormente, são descritas as políticas implementadas, agrupadas em eixos estratégicos: gestão pedagógica, qualidade social da educação, gestão democrática e

infraestrutura, evidenciando seus resultados e impactos. Por fim, o artigo reforça a importância de compreender as políticas como fenômenos complexos, construídos e reinterpretados no contexto da prática.

A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E A TEORIA DA ATUAÇÃO: REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O pesquisador Stephen J. Ball, juntamente com os colaboradores Richard Bowe e Anne Gold, são os responsáveis pela concepção da abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*). A caracterização inicial compunha-se, de acordo com Mainardes (2007), por três facetas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Entretanto, Mainardes (2007) explica que essa primeira formulação trazia uma rigidez que não representava o processo político. Assim, Bowe *et al.* (1992) divulgaram, por meio do livro *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*, uma versão reformulada e mais refinada da abordagem do ciclo de políticas, trazendo três contextos: da influência, da produção de texto e da prática.

O contexto da influência, de acordo com Mainardes (2007), corresponde ao momento em que os discursos políticos são construídos e as políticas públicas têm início. Nesse contexto, no que diz respeito às políticas educacionais, existem as disputas para a influência na definição do conceito de educação, bem como na necessidade de promover melhorias e nas propostas para alcançar as desejadas melhorias. Atuam nesse cenário os partidos políticos, o governo e, em algumas situações, o poder legislativo. Sobre o contexto da produção de texto, Mainardes (2007) explica que os textos representam a política e são materializados por meio de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Na contemporaneidade, assumem materialidade também os textos produzidos e publicados em redes sociais, como Facebook, Instagram, WhatsApp, Telegram, entre outros.

No terceiro contexto, da prática, as políticas deixam de ser textos e são convertidas em ações capazes de alterar as realidades, efetivamente produzindo efeitos e resultados. Mainardes (2007), citando Bowe *et al.* (1992), explica que esse contexto se trata da arena em que a política está sujeita à interpretação e à recriação. Nesse contexto, os atores das políticas educacionais, como os professores e os gestores, têm significativa participação e importância. São, quase sempre, os responsáveis pela implementação das políticas. Dependendo do entendimento deles e da disponibilidade para a aceitação, ou não, dos diferentes textos produzidos, as políticas podem sofrer alterações. No contexto da prática, a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política original.

A teoria da atuação pode ser utilizada complementarmente à abordagem do ciclo de políticas. Os pesquisadores Ball *et al.* (2016), responsáveis pela concepção da teoria da atuação, enfatizam a necessidade de erradicar o “binário enganoso” da relação entre a política e a prática, procurando compreender como as políticas acontecem na prática. De acordo com os autores, essa teoria procura entender como as escolas lidam com todas as situações complexas que englobam as políticas colocadas para as escolas e professores, além das preocupações que surgem no contexto.

Para Ball *et al.* (2016), as políticas são “personalizadas” e passam por um processo de construção e reconstrução. É por isso que os pesquisadores preferem afirmar que as políticas são “atuadas” e não simplesmente implementadas⁵. Spillane (2004) explica que colocar as políticas em prática engloba “fazer sentido”, sendo que os intérpretes tendem a ignorar ideias com as quais não estão familiarizados. Muitas vezes, há mal-entendidos, como um processo semelhante ao “telefone sem fio”, em que uma pessoa conta uma história para a próxima e, assim sucessivamente, até que surge uma história final diferente da inicial.

Implementar políticas não se trata de um processo simples, pois engloba uma série de questões, como a história, o contexto e os recursos disponíveis. A implementação é um processo cognitivo complexo; a prática é sofisticada, enigmática, instável e está sujeita a flutuações. A complexidade da prática explica por que algumas políticas educacionais são trabalhadas, mediadas, enquanto outras são simplesmente ignoradas. Também explica por que, mesmo as políticas globais sendo construídas a partir de concepções homogêneas, as finalidades e a maneira como são implementadas localmente se alteram. Da mesma forma, em âmbito nacional, as políticas sofrem mudanças no contexto da prática quando são implementadas em diferentes espaços territoriais. Teorizar sobre políticas educacionais reais é o que norteia a teoria da atuação.

Visando melhorar a consistência teórica e o rigor conceitual, seguem explicitações sobre os termos políticas, programas, projetos e ações. Segundo Nirenberg, Brawerman e Ruiz (2006), as políticas públicas podem ser compreendidas como o conjunto articulado de objetivos, decisões e ações empreendidas pelo poder público com a finalidade de enfrentar e solucionar problemas considerados prioritários pela sociedade e pelo próprio governo. São diretrizes amplas estabelecidas pelo Estado ou por suas instâncias de autoridade, que orientam a definição de prioridades e a formulação de estratégias de intervenção. Os programas, por sua vez, e ainda conforme

5 Os responsáveis pela edição brasileira explicam que os formuladores da teoria da atuação utilizam o termo *enactment*, que, embora sendo de difícil tradução, pode ser traduzido como atuação. Os autores não utilizam o termo implementação porque acreditam que as políticas não são implementadas, elas estão sujeitas ao processo de tradução e interpretação no contexto da prática. Porém, neste artigo, além de atuação, também utilizamos o termo implementação ou implantação, porque essas palavras são frequentemente usadas no contexto brasileiro.

os autores, configuram-se como instrumentos concretos e operacionais destinados à implementação das políticas públicas. Neles são definidos objetivos específicos, públicos-alvo, prazos, atividades, responsabilidades e recursos necessários à execução das ações previstas⁶.

Pode-se afirmar, portanto, que os programas materializam, na dimensão prática, as diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas. Em síntese, as políticas públicas determinam as orientações gerais da ação governamental, enquanto os programas constituem os mecanismos pelos quais tais orientações são efetivamente operacionalizadas. Derivados de programas, estão os projetos que, no âmbito das políticas públicas, de acordo com Secchi (2013), configuram-se como unidades operacionais de ação que possuem objetivos específicos, prazos definidos e recursos delimitados.

A PESQUISA NARRATIVA E (AUTO)BIOGRÁFICA: SENTIDOS, INSPIRAÇÕES E EXPERIÊNCIAS

O ato de narrar é eminentemente humano, sendo que o narrador existe desde os tempos mais remotos, quando histórias poderiam ser contadas utilizando-se gestos, sons ou por meio de desenhos em rochas e paredes de cavernas, como sugere a arte rupestre. Assim, as práticas narrativas se estabeleceram desde o desenvolvimento do sistema pictográfico, por volta de 8.000 anos a.C., passando pela utilização de gravuras para representar sua cultura, como faziam os egípcios aproximadamente 3.000 anos a.C., até a evolução para a escrita ideográfica, com a percepção dos sons. Essas situações demonstram que, antes mesmo da invenção da linguagem escrita, os seres humanos procuravam se comunicar, anunciar elementos ligados à cultura e aos saberes em geral, buscando consolidar até mesmo sua permanência no planeta Terra.

Os autores Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) explicam que, por meio das narrativas, as pessoas se recordam do que ocorreu, “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”. Recordar os acontecimentos passados, reelaborá-los e buscar compreendê-los, levando em consideração a dimensão social, por meio da qual são aperfeiçoadas as aprendizagens e aprimoradas as experiências, são questões que traduzem perfeitamente bem a beleza e a importância ímpar das narrativas. Também nessa direção, Souza (2006) afirma que as narrativas

⁶ Mainardes (2018) explica, porém, que essa distinção entre políticas e programas não é consensual. De acordo com ele, autores como Stephen Ball não explicam separadamente os conceitos de políticas e programas, adotando o termo políticas em todas as suas pesquisas.

valorizam a singularidade, a subjetividade, os cotidianos e as experiências, bem como os contextos de pessoas que são produtoras de conhecimento. Elas são significativas tanto em reflexões individuais quanto em aspectos que dizem respeito aos outros.

As narrativas possibilitam a mobilização da linguagem, como expõe Ricoeur (1986, p. 24) quando explica que elas têm a função de preservar a “amplitude, a diversidade e a irredutibilidade dos usos da linguagem”. Para além dessa dimensão, constituem também uma possibilidade de corporificação do sentir e do sentido, mobilizando estruturas que envolvem o corpo, a história e a cotidianidade. Assim, as narrativas permitem uma melhor compreensão das vivências, das experiências e dos fatores que influenciaram as tomadas de decisões. Elas propiciam a compreensão da trajetória das políticas e das mobilizações empreendidas, bem como das reflexões realizadas a partir do vivido.

Entretanto, narrar em uma pesquisa científica não se caracteriza como um ato de espontaneísmo, de traduzir descompromissada e livremente fatos que ocorreram ao longo de uma vida. Contreras Domingo (2016, p. 16) ressalta que, como pesquisa, narrar não se trata de contar histórias sobre o vivido, mas consiste em fazer da história uma experiência, dar forma ao vivido para atentar a situações que nos afetam em nossa existência, que requeiram atenção, que pressuponham desenvolvimento, exploração, investigação. De acordo com Bolivar (2012), a pesquisa narrativa permite a representação de um conjunto de dimensões da experiência que as pesquisas mais tradicionais não contemplam, mas que são relevantes, como os sentimentos, as emoções, os propósitos, os desejos etc. No campo educacional, de acordo com Catani *et al.* (1997), a pesquisa narrativa começou a se consolidar na década de 1990 com a finalidade de considerar as diferentes maneiras de investigar, compreendendo e recolocando o sujeito na centralidade interpretativa das ciências humanas.

PERCURSO METODOLÓGICO: TESSITURAS NARRATIVAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para a concretização da pesquisa ora apresentada, relembramos que a abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação consistem na ancoragem teórica e epistemológica da proposta. A compreensão, a exploração e a análise do referencial analítico da abordagem do ciclo de políticas foram desenvolvidas utilizando-se os estudos de Mainardes (2007), com a indicação de algumas questões desencadeadoras para utilização em pesquisas.

Em relação à análise do contexto da influência, utilizam-se documentos diversos, verificando dinâmicas que envolvem defesa de interesses, influências, aspectos históricos e discursivos. No contexto da produção de texto, são observados ofícios, memorandos, atas de reuniões, apresentações especialmente preparadas para

os encontros de formação, folders, pronunciamentos oficiais, comentários formais ou informais, notícias veiculadas por meio da imprensa local e nacional, diários pessoais, relatos, publicações, entrevistas, material utilizado em reuniões, agendas e e-mails. Sobre o contexto da prática, verificam-se os apoios, as principais dificuldades, as resistências, bem como considerações acerca das oportunidades oferecidas.

A teoria da atuação permite que sejam identificados os diferentes atores das políticas, destacando o papel que representavam e o cargo ou função que exerciam: narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas, tradutores, críticos e receptores. Os estudos sobre a teoria da atuação oportunizaram a produção de análises acerca das políticas educacionais implementadas.

Porém, a maneira de explorar os diferentes contextos da abordagem do ciclo de políticas, bem como os elementos que compõem a teoria da atuação, abrange narrativas e a pesquisa (auto)biográfica. Desse modo, imprime-se materialidade às experiências relatadas, interpretando-as à luz da base teórica escolhida e instituindo sentido ao que foi produzido. O sentido das memórias e histórias é complementado pelas contribuições dos colaboradores. Esse universo de sentidos, significados, percepções, dificuldades e percalços enfrentados nos processos de definição, criação e implementação das políticas não pode ser desconsiderado. Assim, a base teórica previamente explicitada é utilizada como referência, mas as vivências e as experiências, entrecruzadas com as dos colaboradores da pesquisa, são concebidas como fontes preferenciais. É nesse movimento de articulação entre experiência, narrativa e reflexão teórica que se desenvolve a análise apresentada a seguir.

ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS: CONFLUÊNCIA DE SINGULARIDADE E POLIFONIA DE VOZES

A indicação ao cargo de secretária⁷ aconteceu em um misto de surpresa e satisfação. O momento em que isso ocorreu a marcou de forma indelével, acrescentando emoção ao que deveria ser um evento de solene pragmatismo. O prefeito, à época, agendou uma reunião com todos os diretores das escolas municipais para comunicar que a então secretária de Educação candidatar-se-ia ao cargo de vereadora e, por esse motivo, precisava se afastar, conforme preconizado pela legislação eleitoral. O prefeito explicitou a urgente necessidade de nomear outra pessoa e, nesse momento, os presentes, praticamente em uníssono, pronunciaram o nome daquela que seria a secretária, começando com algumas vozes que se transformaram, em pouco tempo, em um coro que ressoou como um brado de uma torcida em um estádio de futebol.

⁷ Embora a experiência narrada seja da primeira autora, optou-se pela utilização da terceira pessoa do singular (“ela” ou “a secretária”), como recurso narrativo que favorece o exercício reflexivo e analítico sobre a própria trajetória, preservando simultaneamente a dimensão autobiográfica da pesquisa.

O som reverberou em sua alma, trazendo a certeza de que, se fosse aceita pelo prefeito, o seu compromisso deveria ser com as pessoas ali presentes, profissionais da educação. Ela pôde ver em cada rosto demandas, preocupações e angústias que lhe revelaram, ainda com mais intensidade, a importância da docência e a necessidade de uma educação pública à altura do que merecem todas as pessoas, independentemente das condições socioeconômicas. A indicação dos seus pares e a anuência do prefeito permitiram seu ingresso ao mundo da gestão municipal educacional. Ela costumava dizer, em tom de brincadeira, inclusive ao prefeito, que havia sido eleita secretária e não nomeada.

A verdade é que, além da escolha do grupo, contribuíram para a nomeação o desejo do alcaide e a militância político-partidária. Possivelmente, havia a intencionalidade do prefeito em nomeá-la e, de certa maneira, ele acreditava em uma possível indicação do grupo. Talvez seu exemplo seja a tradução da amplamente discutida junção de critérios técnicos e políticos. Logicamente, a indicação pelos seus pares deu-se porque ela trabalhava há muito tempo na rede e, naquele momento, atuava como diretora de departamento do ensino fundamental na Secretaria da Educação; portanto, o grupo a conhecia.

A secretária afirma que um misto de sentimentos a invadiu no momento da indicação. Inicialmente, lembra-se da felicidade que sentiu, não exatamente pela nomeação, mas pela indicação dos seus pares, sinalização evidente de que confiavam em seu trabalho e, mais do que isso, de que a ajudariam no processo. Concomitante ao entusiasmo inicial, foi arrebatada para a compreensão acerca da responsabilidade que recairia sobre ela. Em nenhum momento pensou em termos de egolatria, posto que a ocupação de cargos ou outras formas de visibilidade nunca a seduziram. Havia, isto sim, a sensação de que deveria ser capaz de dar materialidade a aspirações que acalentava no universo educacional. Pensava, naquele decurso temporal extremamente curto, que deveria ter competência⁸ para contribuir com melhorias na educação, para oferecer oportunidades enriquecedoras aos alunos e aperfeiçoar as condições de trabalho dos docentes.

Após a nomeação, iniciou suas atividades com muita disposição e um desejo intenso de realização. Acreditava ser possível evidenciar as políticas educacionais de uma cidade do interior do estado e demonstrar a factibilidade do oferecimento de uma boa educação pública. Iniciou buscando a construção coletiva de um plano de governo. Quer seja em razão de experiências anteriores de mobilização, quer seja em razão da atuação na gestão escolar, buscou construir um plano de trabalho que contou com ampla participação. Sempre foi defensora incansável da importância de

8 O termo competência, neste trabalho, refere-se às conceituações de Rios (2003, p. 90), como sendo “o domínio de conhecimentos, a articulação desses conhecimentos com a realidade e os sujeitos com quem vai atuar, o compromisso com a realização do bem comum”.

ofertar oportunidades para dar visibilidade à “voz do professor”. Ainda hoje, trata-se de uma de suas principais lutas. Não é aceitável que políticas educacionais sejam concebidas sem a participação dos verdadeiros responsáveis pela implementação. Não é razoável a criação de programas, projetos, ações e atividades que dependem da adesão dos professores para serem implementados, não levarem em consideração o que os docentes têm a dizer. Assim, sua primeira ação foi reunir os profissionais da educação e ouvi-los. Diferentemente da criação de cenários ou contextos para simular participações, ela e os diretores da Secretaria da Educação reuniram-se em todas as escolas, com todos os funcionários, inclusive os não docentes. Das reuniões emergiu um plano de governo construído coletivamente.

À vista desse diagnóstico, foram construídas políticas de enfrentamento objetivando a superação das dificuldades e a implementação das necessárias melhorias. As propostas e ações apontadas pelos professores e demais profissionais da educação compuseram o documento que alicerçou o trabalho. Para tanto, foram concebidas as diretrizes gerais norteadoras da política educacional: i) gestão democrática; ii) gestão pedagógica; iii) qualidade social da educação; iv) melhoria nos padrões de infraestrutura. Balizavam essas diretrizes os seguintes princípios: i) dialogicidade; ii) ética; iii) compromisso com a escola pública. A partir desses pressupostos, foram construídas políticas, programas e projetos que contaram com diferentes ações e estratégias. Na sequência, são elencadas algumas políticas implementadas, muitas derivadas dessa construção coletiva.

VISÃO GERAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS: UM PANORAMA

Nesta subseção são apresentadas as principais políticas implementadas no período de 2008 a 2012, de acordo com os eixos que compuseram a gestão. Conforme observado por Ball (1994), no contexto da prática emergem narrativas que englobam histórias, vivências, valores, objetivos e dinâmicas de poder em constante mutação. Tais questões, por sua vez, desestabilizam os significados anteriormente tidos como imutáveis, sendo posteriormente ressignificados em novos discursos e textos que compõem a micropolítica.

POLÍTICAS RELACIONADAS AO EIXO GESTÃO PEDAGÓGICA E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

As políticas apresentadas neste eixo são as que exerceram um impacto mais direto e imediato no cotidiano escolar e, em especial, na sala de aula. Na pesquisa mais ampla, foram mapeadas cerca de 65 políticas. Porém, neste texto, em razão da necessidade de síntese, apenas algumas serão apresentadas, como, por exemplo, o Programa Construindo a Cidadania. Tal programa consistia na contratação de uma equipe multiprofissional para a realização de ações interdisciplinares, visando atender os educandos em suas singularidades. No último ano da gestão da secretária, a equipe do programa contava com 13 assistentes sociais, 13 psicólogos e 13 fonoaudiólogos, que atuavam juntamente com os coordenadores pedagógicos das escolas.

Quando você tem uma política que tenta zerar ou pelo menos diminuir o índice de abandono e evasão escolar. Quando você pensa numa política que considera que a criança que está dentro da escola precisa [ênfase] de um atendimento, de um psicólogo, ela precisa [ênfase] de um fonoaudiólogo. Quando você começa a pensar que ela precisa que a assistência social esteja ali ao lado do professor, lado a lado, você precisa de equipes multidisciplinares na escola. A educação, ela só pode dar um salto; ela só pode (coordenadora de um Centro de Convivência).

Em relação às políticas de formação continuada, as oportunidades abrangeram dez diferentes possibilidades: i) por meio do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM), especialmente cursos voltados às tecnologias digitais, não somente na abordagem técnica e instrucional; ii) em razão de parcerias com a Itaipu Binacional e o Parque Tecnológico Itaipu (PTI); iii) com a Universidade Aberta do Brasil (UAB); iv) com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); v) com a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (Amop); vi) por meio de convênios com o Governo Federal; vii) por iniciativas exclusivas da Secretaria Municipal da Educação (SMED); viii) por meio da realização de seminários municipais; ix) com oficinas presenciais realizadas aos sábados no período da manhã; e x) com grupos de estudos organizados nas escolas.

Nos cursos promovidos pela equipe pedagógica da SMED, havia uma considerável interação entre a equipe da secretaria e os professores. Não existia uma hierarquia rígida; a comunicação era frequente. Fomentava-se uma abordagem crítica em relação às políticas e havia incentivo a uma perspectiva reflexiva e à autonomia docente. Os professores não eram tratados como meros receptores passivos das políticas; eles tinham oportunidade de participação. Além disso, a secretária costumava comparecer às formações, especialmente em seus momentos iniciais, quando discutia as ações e aproveitava a oportunidade para tornar explícitas as intenções e as políticas.

Ela usava esses momentos para elucidar dúvidas e abordar questões importantes. As políticas “precisam ser cuidadosas e gradualmente comunicadas” (Ball *et al.*, 2016, p. 199).

E é isso. Acho que nós fomos nos formando assim, tanto o professor quanto o diretor, nessa vontade de acertar, nessa vontade de abraçar aquele desafio que foi feito para cada um (diretora de escola).

Eu gostava muito das formações, porque nessa época as formações eram de troca, a gente aprendia, a gente saía com um material na mão para trabalhar em sala de aula, levava sucata, levava coisa para fazer (professora).

De acordo com Nóvoa (2011), a análise de documentos sobre formação de professores, artigos científicos e teses de doutoramento evidencia uma aparente concordância em dimensões que abrangem a articulação entre a formação inicial, a formação sob a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, a atenção aos primeiros anos da prática profissional, a valorização de professores reflexivos, bem como a relevância do trabalho em equipe, entre outros aspectos. O autor também destaca que esse “consenso discursivo, bastante redundante e palavroso, para o qual todos contribuímos, foi-se tornando dominante” (Nóvoa, 2011, p. 12).

Especificamente sobre os saberes docentes, Nóvoa (1992) apresenta três pressupostos que devem balizar os programas de formação: i) desenvolvimento pessoal; ii) desenvolvimento profissional; e iii) desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento pessoal propugna a consideração da experiência docente nos programas de formação, propiciando ao professor a oportunidade de participação ativa em seu processo formativo. Sobre o desenvolvimento profissional, o autor assevera a necessidade de uma prática docente sensível à singularidade das situações enfrentadas pelos professores que, apresentando-se únicas, exigem respostas únicas. Dessa forma, a prática docente deve levar em consideração situações referentes ao domínio profissional.

Outra política importante foi a realização das Olimpíadas do Saber, da Arte e do Esporte. Contando com ampla cobertura da imprensa local, esse evento anual ocorria próximo ao encerramento do ano letivo e englobava todas as instituições da rede municipal de ensino, com foco especial no ensino fundamental. Embora a educação infantil tenha participado nas últimas edições, suas atividades foram direcionadas à ludicidade, envolvendo jogos e brincadeiras. Com os alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, buscava abranger uma ampla gama de modalidades nas áreas de conhecimentos gerais, artes e esportes, totalizando cerca de 35 diferentes

atividades. As olimpíadas visavam oferecer oportunidade de participação a um número tão grande quanto possível de crianças, indo além das atividades estritamente relacionadas ao esporte.

E até vivi um momento interessante. Eu fui ao restaurante e o garçom disse que precisava me agradecer. Perguntei por quê. Ele respondeu que seu filho havia sido o melhor aluno em matemática nas olimpíadas, ganhando uma medalha de ouro. Questionei a idade da criança, me disse que tinha oito anos e queria ser campeão ano que vem de novo, que já estava estudando. Eu falei que achava isso muito bom. Para você ver que foi assim, uma coisa na cidade que mudou. A entrega de prêmios era uma festa imensa (prefeito).

Uma questão adicional que envolve aspectos legais e a difícil jornada em busca de alternativas inovadoras e não adotadas anteriormente no município, consistiu no aprimoramento dos concursos públicos destinados ao recrutamento e à seleção de professores, mediante a inclusão de prova didática, especialmente com a participação de docentes dos cursos de Pedagogia, e de avaliação psicológica, em conformidade com a regulamentação do Conselho Federal de Psicologia. Essa empreitada foi uma missão desafiadora, mas essencial, que visava estabelecer novos critérios para além de uma simples prova objetiva e análise de currículo. Tais medidas foram implementadas com o objetivo de elevar o nível de avaliação, garantindo que os candidatos não fossem selecionados apenas em razão do conhecimento teórico, mas também pela capacidade de transmiti-lo efetivamente em um ambiente de ensino.

Ainda relacionada a esse eixo, uma política a ser destacada, que teve continuidade, foi o Prêmio Paulo Freire. Essa iniciativa consistiu em uma ação que visava incentivar os professores a criar novas e enriquecedoras situações de aprendizagem, ao mesmo tempo em que dava visibilidade aos projetos desenvolvidos em conformidade com o currículo estabelecido. No âmbito desse prêmio, tanto os professores quanto os gestores eram incentivados a participar, recebiam certificados e premiações em dinheiro, como reconhecimento pelo esforço e dedicação. O processo de seleção e avaliação dos projetos premiados era confiado a professores que ministravam cursos de formação inicial de docentes e, na condição de comissão julgadora, acompanhavam todas as etapas de desenvolvimento dos projetos.

Sobre a compra de livros de literatura, prática habitual em redes de ensino, destaca-se o fato de que não se tratava de meras aquisições. A compra de livros era parte integrante de uma abordagem mais ampla, de incentivo à leitura. Os títulos escolhidos não eram apenas fruto de processos licitatórios, mas resultados de sugestões feitas por professores e integravam programas de formação. Além disso, as bibliotecas foram dotadas de recursos humanos e materiais, visando não apenas permitir o acesso dos alunos a esses espaços, mas também encorajá-los a levar os livros

para casa, promovendo assim a leitura fora do ambiente escolar. Ainda no contexto de incentivo à leitura, houve a distribuição de vales-livros para todos os estudantes, docentes e demais profissionais da educação durante as feiras literárias.

Acho que a principal função dessa iniciativa foi formar o leitor. É tão óbvio, mas é isso, você só consegue fazer uma criança ler se você apresentar para ela livros (coordenadora de um Centro de Convivência).

A gente lutar por aquelas crianças e ir à feira do livro. Que coisa mais linda aquilo! E elas adoravam. Elas adoravam o que a gente conseguia, cada professora com a sua turma ali. Elas diziam: eu quero ir ali, professora. Deixar alguns aqui, outros ali, e todos saírem satisfeitos. Deixar as crianças livres para ensinar o valor do livro, né? Elas gostavam. O valor que tem isso é imenso, realmente imenso (professora).

POLÍTICAS RELACIONADAS AO EIXO GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática demanda a promoção de processos de organização e gestão que são efetivados por meio de possibilidades de participação nas tomadas de decisões e nas prioridades. Concordamos com Dourado (2007), quando este afirma que a gestão democrática não pode ser simplesmente decretada, mas é o resultado de ações construídas cotidianamente e coletivamente. Trata-se de um processo que emerge do aprendizado da participação, pautado pelo dissenso, pela convivência e pelo respeito às diferenças, visando estabelecer espaços de discussão e deliberação coletivos. Dessa forma, quaisquer políticas voltadas para a democratização das relações escolares devem levar em consideração o contexto em que estão inseridas, as necessidades decorrentes desse contexto e as condições objetivas que possibilitam sua efetivação.

Dentre as políticas relacionadas a esse eixo, seguramente a criação do Conselho Municipal de Educação (CME) e a construção do Plano Municipal de Educação (PME) se destacam. Integrado por representantes de diversos segmentos, o CME reúne professores, pais, estudantes e especialistas para debater e definir políticas educacionais. Também colabora na tomada de decisões, auxiliando na avaliação e no planejamento das ações educacionais, analisando resultados e contribuindo para o alcance das metas estabelecidas no PME. Desempenha um papel de fiscalização, aconselhamento e participação na gestão da educação municipal.

O PME, por sua vez, estabelece metas e diretrizes específicas para a política educacional no município. Construído de forma democrática, com a participação da comunidade, fornece elementos que orientam o desenvolvimento da educação local, considerando as diferentes necessidades e realidades. Define estratégias a serem seguidas ao longo de um período de dez anos, promovendo a coerência e a consistência das ações ao longo do tempo. Trata-se de um instrumento de planejamento que ajuda os gestores educacionais a estabelecer prioridades, alocar recursos e definir ações

específicas para atingir os objetivos educacionais estabelecidos. Tanto o CME quanto o PME são essenciais para o aprimoramento e a promoção da qualidade da educação no âmbito municipal.

Destacam-se, também, aspectos relacionados ao Projeto Político Pedagógico (PPP). A LDB, em seus artigos 12, 13 e 14, dispõe sobre a elaboração dos PPPs e atribui aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de concebê-los e implementá-los de forma participativa. Além disso, é fundamental ressaltar a relevância da etapa intermunicipal da Conferência Nacional de Educação (Conae), que foi um momento liderado pela secretária e pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, um sindicato bastante atuante no estado, embora não diretamente vinculado ao âmbito municipal. Tal conferência ocorreu no primeiro semestre de 2009, como preparação para a conferência de 2010, e representou um marco significativo no sistema educacional do país.

Durante a gestão, a secretária estava presente em todos os cursos de formação, mantinha uma postura totalmente aberta ao diálogo e recebia todas as pessoas que quisessem falar com ela. Também comparecia com regularidade nas escolas, conhecia a grande maioria dos professores, em razão do tempo de trabalho na rede. Ela gostava de ouvir as pessoas, estar próxima delas, conversar, saber sobre as dificuldades e desafios, sobre queixas e situações que indicavam falhas da gestão, sobre pontos que precisavam ser aperfeiçoados. Enfim, gostava da participação de todos, especialmente porque “as questões relacionadas à democracia, ao diálogo livre de coerção e à participação tornam-se particularmente importantes” (Mainardes, 2007, p. 176).

[...] Então, eu lembro desse acolhimento, desse pertencimento de dizer: nós estamos aqui. O acesso à secretária era muito fácil. Bom, poderia demorar para marcar, mas não era alguém lá e nós muito distantes, era muito par (diretora de escola).

Nossa, isso [maneira de se relacionar com a rede] foi uma diferença grande, sabe por quê? Existiu uma época que “Secretária de Educação” [ênfase], quem é, o que fazia, não tinha aquela proximidade. Não se via ela assim, com aquele olhar para a escola, parecia mais um olhar “cargo político”. Com medo [ênfase], se via uma secretária com medo [ênfase] de enfrentar um prefeito, cobrar de um prefeito porque ela iria perder o cargo. Isso, Joane, e a gente percebeu isso, a Joane não tinha medo (coordenadora pedagógica).

Na atualidade, diferentemente daquele período, os mecanismos de comunicação foram aperfeiçoados. À época, estavam disponíveis somente e-mails e documentos oficiais para a comunicação com os docentes. A secretária criou e-mails institucionais para todos os professores, mas, como se tratava do início da utilização desse recurso, as caixas de entrada deles não eram acessadas frequentemente, sendo que muitas vezes as mensagens deixavam de ser lidas. Ela também se comunicava com

os professores por meio de um portal desenvolvido especialmente para formação, além da criação do espaço “fale com a secretária” na página oficial da Secretaria da Educação. Além disso, participava todos os sábados de um programa semanal de rádio apresentado pelo prefeito, em que os profissionais da educação ou outros munícipes tinham a oportunidade da livre manifestação. O programa de rádio foi uma experiência verdadeiramente intrigante, era transmitido em uma rádio local, conquistava uma ampla audiência e se estendia por duas horas. O microfone era aberto a quem quisesse participar, o que significava que as pessoas ligavam e ninguém sabia o que elas iriam dizer.

POLÍTICAS RELACIONADAS AO EIXO MELHORIA NOS PADRÕES DE INFRAESTRUTURA

De acordo com a teoria da atuação, a infraestrutura das escolas diz respeito à dimensão dos contextos materiais. Trata-se de um elemento relevante, pois implica possibilidades concretas de atuação dos diversos atores envolvidos nas políticas, o que significa que a infraestrutura não é algo de somenos importância para a teoria da atuação. A gestão investiu fortemente na melhoria dos padrões de infraestrutura das escolas e dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Os investimentos não se reduziam a simples reformas; consistiam em completas reestruturações para que professores e estudantes tivessem um ambiente propício à criatividade, à colaboração e ao engajamento, impactando positivamente a qualidade da educação. Uma infraestrutura adequada, com espaços físicos confortáveis e seguros, contribui diretamente para o bem-estar de alunos e professores.

As reformas abrangeram 75% das escolas e dos CMEIs, além da realização de novas construções. Nas novas edificações de CMEIs, foram priorizados territórios com maior demanda não atendida. Dentre o percentual de 25% das instituições que não sofreram reformas ou que tiveram apenas pequenas ou médias intervenções, estão as escolas e os CMEIs menores ou aqueles em que não foi possível encontrar terreno para uma nova construção. Além disso, todas as escolas, mesmo as que não sofreram reformas, foram equipadas com aparelhos de ar condicionado, laboratórios de informática, acesso à rede mundial de computadores (internet) e equipamentos diversos.

Também houve investimento na construção de centros de convivência, espaços públicos que medem cerca de 6.500 metros quadrados. Possuem salas para múltiplas atividades, como cinema, artes, informática, danças, aulas de teatro, xadrez, biblioteca, música e uma infinidade de possibilidades para crianças e jovens. Adultos utilizam a estrutura nos finais de semana, nos feriados e à noite. A construção conta, ainda, com um amplo espaço que abriga três quadras cobertas. Na área externa, há mais

três quadras, duas piscinas (sendo uma olímpica) e três quadras de areia. Os centros de convivência permitiram a ampliação de tempos e oportunidades educacionais para os estudantes da rede municipal, bem como para os alunos da rede estadual e à comunidade em geral. Nesses locais também eram realizadas as colônias de férias.

E daí nós começamos um grande projeto e eu tenho que reconhecer que o meu inspirador foi o Leonel Brizola. Ele dizia que a escola passou a ser o centro da comunidade, que antes era a igreja. [...] Duas piscinas. Aí os caras perguntavam: mas escola não é clube? A gente sempre enfrenta os ignorantes, né? Mas aí por que duas piscinas? Porque uma era para a criança pequena. Ela perdia o medo, aprendia a mergulhar e nadar, depois ela ia para a grande para se aperfeiçoar (prefeito).

As políticas implementadas nos diferentes eixos tiveram desdobramentos, como resultados e efeitos. Mainardes (2007, p. 31) explica que o contexto dos resultados e efeitos, de acordo com a abordagem do ciclo de políticas, preocupa-se com “questões de justiça, igualdade e liberdade individual”. Segundo o autor, considera-se mais adequada a ideia de que as políticas têm efeitos, não simplesmente resultados. Desse modo, as políticas devem ser analisadas em termos de impactos, bem como interações com desigualdades existentes. Pode-se elencar, no município estudado, os seguintes efeitos das políticas: i) aumento no atendimento à educação infantil; ii) opção pelo atendimento em período integral; iii) redução no índice de distorção idade-série; iv) aumento nas taxas de aprovação; v) redução significativa nas taxas de reprovação; vi) taxa de abandono igual a zero; e vii) aumento nos índices do Ideb.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar a gestão educacional sob a ótica das experiências, dos sentidos e das inspirações, este texto procurou trazer à tona situações relacionadas às políticas públicas educacionais. Com base no ciclo de políticas e na teoria da atuação, foi possível identificar questões inerentes à implementação de políticas que transcendem o simples cumprimento de normas e diretrizes, envolvendo processos de interpretação e tradução. Portanto, o artigo não apenas reafirma a importância do papel dos gestores na implementação das políticas educacionais, como também sugere que a gestão educacional transcende uma função técnico-administrativa. Ela se constitui como um espaço de interação humana, em que a experiência pessoal e profissional dos gestores pode transformar e potencializar oportunidades. Essa visão ampliada contribui para o debate sobre a educação pública, sinalizando caminhos para políticas mais sensíveis às realidades locais e ao envolvimento pleno de seus atores.

A gestão educacional exige comprometimento profundo com a educação, na qual características como tenacidade, dedicação e criatividade são fundamentais para enfrentar os desafios inerentes à função. É importante que o secretário tenha capacidade de mobilização e engajamento com a comunidade escolar e com a sociedade em geral, além de habilidade para construir alternativas, discutir e buscar consensos, quando possível. Também é necessário que ele seja profunda e incondicionalmente comprometido com a escola pública e com a melhoria da qualidade social da educação. Ademais, convém possuir um amplo conhecimento das questões educacionais, demonstrar qualidades para liderar mudanças e implementar boas políticas, compreendendo e valorizando a diversidade das experiências educacionais.

O secretário de Educação também precisa ter disposição para atuar no enfrentamento aos problemas, vontade política e desejo de realização, além de visão emancipadora de educação. Esses aspectos permitem ao secretário enfrentar os complexos desafios que se apresentam, buscando promover políticas que realmente atendam às necessidades e desenvolvam potencialidades dos estudantes sob sua responsabilidade. Há necessidade de um compromisso legítimo do secretário com a formulação de políticas públicas voltadas ao atendimento das demandas da população e com a transformação da realidade, resultando em mudanças significativas na qualidade social da educação, nos padrões de infraestrutura das unidades educacionais e na gestão, tornando-a mais democrática. O secretário precisa compreender que suas ações implicam consequências para várias gerações, uma vez que o impacto de suas decisões se estende muito além de sua gestão.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOLIVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria Conceição (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: Edufrn: Porto Alegre; Edipucrs; Salvador: Eduneb, 2012. p. 27-70.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

CATANI, Denice Bárbara *et al.* História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CONTRERAS DOMINGO, José. **Relatos de experiencia, en busca de un saber**.

Curriculum Studies. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14-30, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2016.v1.n1.p14-30> . Acesso em: 4 jun. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWt/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 11 jun. 2025.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In.*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113. Disponível em: <https://tecnologiamidiaeinteracao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf> . Acesso em: 4 jun. 2025.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/s2446-6220201841399p.186-201> . Acesso em: 4 jun. 2025.

NIRENBERG, Olga; BRAWERMAN, Josette; RUIZ, Violeta. **Programación y evaluación de proyectos sociales: aportes para la racionalidad y la transparencia**. Paidós: Buenos Aires, 2006.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo Ltda, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, [s. l.], v. 2, p. 6-26, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional . Acesso em: 12 jun. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma** (edición cuadragésimo aniversario: 1980-2020), [Macaray], v. 41, p. 57-79, jun. 2020. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 11 jun. 2025.

RICOEUR, Paul. De l'interprétation. *In*: **Du texte à l'action**. Paris: Seuil, 1986. p. 15-30.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10267> . Acesso em: 13 jun. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino. SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Bárbara. A pesquisa (auto) biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação do Estado da Bahia**: Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/issue/view/228/127> . Acesso em: 4 jun. 2025.

SPILLANE, James P. **Standards deviation**: how schools misunderstand education policy. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

SOBRE OS AUTORES

Joane Vilela Pinto

Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Mestre em Ensino e graduada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Atualmente, atua como docente nos cursos de Pedagogia e Turismo da Unioeste, câmpus de Foz do Iguaçu, e como docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino da mesma instituição. Foi Coordenadora de Equipe Pedagógica, Diretora do Departamento de Ensino Fundamental e Secretária Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, exerceu os cargos de Diretora de Orientação Técnica, Secretária Adjunta de Educação e Secretária de Educação Substituta, além de coordenar o Fórum Municipal de Educação.

E-mail: jv.pinto@unesp.br

Yoshie Ussami Ferrari Leite

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora sênior da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp), onde também atua como docente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação. Livre-docente pela Unesp, com estágio de pós-doutoramento em Educação na Universidade de São Paulo. Pesquisa sobre formação de professores, políticas educacionais e escola pública. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar. Foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Fórum Municipal de Educação de Presidente Prudente.

E-mail: yoshie.leite@unesp.br

Recebido em: 09/12/2024

Aprovado em: 21/10/2025