



POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E COORDENADORAS DE SALVADOR – BA: NARRATIVAS COMO DISPOSITIVOS PARA RESISTIR E (RE) EXISTIR

TEACHER AND COORDINATORS TRAINING POLICY IN SALVADOR, BAHIA: NARRATIVES AS DEVICES TO RESIST AND (RE)EXIST

Milca Maiara Mendes Cummings¹

Elizeu Clementino de Souza²

Resumo: Neste trabalho, busca-se analisar a política de formação docente de Salvador-BA, a partir de escritas narrativas de professoras e coordenadoras, numa tentativa de compreender como estas vivenciam e incorporam as disposições da política municipal em suas práticas cotidianas. Trata-se de um estudo qualitativo, sob os princípios epistêmicos metodológicos da pesquisa narrativa e do método (auto)biográfico. As dez colaboradoras que participaram deste estudo narram sobre si, suas experiências vividas na vida-profissão e caracterizam seus processos de formação, conhecimento e prática sobre a política de formação instituída da Rede de educação de Salvador, implementada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). A partir da interpretação compreensiva, percebe-se que as narrativas revelam dispositivos de resistências e (re)existências experienciados por essas profissionais que fomentam nos seus cotidianos formas singulares de garantir a formação em suas unidades escolares, planejando e realizando encontros coletivos em espaços e tempo organizados internamente e garantindo, com autonomia, momentos de reflexões sobre as práticas pedagógicas, demonstrando a necessidade de visibilização na implementação e avaliação da política de formação e não só na sua execução.

Palavras-chave: Formação; Narrativas; Experiências profissionais.

Abstract: This work aims to analyze the teacher training policy of Salvador-BA through narrative writings by teachers and coordinators, in an attempt to understand how they experience and incorporate the dispositions of the municipal policy into their daily practices. This is a qualitative study, based on the epistemic methodological principles of narrative research and the (auto)biographical method. The ten collaborators who participated in this study narrate about themselves, their lived experiences in their professional lives, and characterize their processes of training, knowledge, and practice regarding the established teacher training policy of the Salvador education network, implemented by the Municipal Education Department (SMED). Through comprehensive interpretation, it is observed that the narratives reveal devices of resistance and (re)existence experienced by these professionals that foster unique ways to ensure training within their school units, planning and realizing meetings with their teachers in a internally and organized spaces and times and guaranteeing, with autonomy, reflecting moments about pedagogical practices, demonstrating the need for visibility in the implementation and evaluation of the training policy, not just in its execution.

Keywords: Training; Narratives; Experiences professionals.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, Bahia, Brasil. Email: milcamaiara@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia - Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. Email: esclementino@uol.com.br



1 Linhas introdutórias

O presente estudo tem como objetivo analisar as experiências de formação-profissão das professoras e coordenadoras³ da Rede de Salvador-Bahia e suas relações com a política de formação municipal, bem como perscrutar, a partir de suas escritas narrativas, como vivenciam e incorporam as disposições da política municipal nas suas práticas cotidianas, na ressignificação do vivido, nas táticas que emergem do cotidiano como dispositivos para resistir e (re)existir enquanto profissionais da educação autônomas e experientes.

Neste estudo, pensando as professoras e coordenadoras enquanto ativas, na condição de atrizes de suas próprias histórias de formação-profissão, toma-se como referência principal as suas narrativas, como fonte (auto)biográficas de registro de como são construídas histórias sobre a política de formação na prática, seus dispositivos e reinvenções cotidianas.

Utilizou-se, portanto, o método (auto)biográfico, seus princípios e fundamentos, que nos remete à dimensão da prática humana e da subjetividade, retirando os sujeitos-narradores do lugar de participantes para construtores, produtores da pesquisa, narrando, especialmente sobre: como vivenciam ou experienciam a política de formação no seu cotidiano, no seu dia a dia? Quais desafios apontam? Quais estratégias utilizam para fazer ou não a política de formação da Rede em suas escolas?

No processo de compreensão-interpretação das escritas narrativas, busca-se analisar experiências cotidianas e suas interpretações fenomenológicas sobre a realidade. “A reflexão do sujeito, esse ato de atenção, é como um farol – um cone de luz” (Schutz; Luckmann, 1973, p. 97), pois o ato de reflexão recupera fragmentos de vivências que dão sentido à experiência vivida. A interpretação funciona como um processo ou jogo na determinação dos valores presentes na narrativa.

O artigo está organizado em quatro momentos: inicialmente, apresenta-se a política de formação docente de Salvador-BA, contextualizando o que a configura, necessariamente, enquanto política. Em seguida, destaca-se a perspectiva metodológica do estudo com relevância para o método utilizado e a perspectiva de análise. No terceiro momento, abordam-se as narrativas das professoras e coordenadoras colaboradoras e suas

³ Opta-se pela escrita no feminino durante a escrita – professoras e coordenadoras – por uma posição política de identidade e não subalternidade das mulheres à profissão da qual são maioria.



experiências, bem como suas análises. Por fim, tecem-se considerações preliminares sobre as experiências e sentidos em relação à política de formação.

2 A política docente de formação de Salvador – BA

A política de formação da Rede de Salvador não se apresenta em forma de decreto ou lei regulamentar única. Está delineada e legalizada por uma combinação de leis, decretos, publicações em Diários Oficiais do Município e contratos firmados entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e organizações e institutos, apresentando um desenho uniforme, sistemático e vertical para a formação de professoras. Para conceituá-la como uma política, utilizamos o conceito defendido por Lascoumes e Le Galès (2012), quando afirmam que a ação do estado se dá, de forma mais verticalizada, em diversos setores: educação, saúde, transporte, infraestrutura, previdência, meio ambiente etc.

Falar de política pública corresponde a designar a ação desenvolvida por uma autoridade (só ou em parceria) com o objetivo de solucionar dada situação percebida como um problema. Mais do que o enfrentamento caso a caso dos desafios sociais, as políticas públicas são ações coletivas que participam de uma determinada ordem social e política, da direção, da sociedade, da regulação de suas tensões, da integração de grupos e da resolução dos conflitos (Lascoumes; Le Gales, 2012, p. 32).

Na Rede de Salvador, a política de formação caracteriza-se ainda como uma “política pública” quando apresenta uma forma de regulamentação da educação e de formação das professoras e coordenadoras para o município de Salvador. As instituições de ensino municipais precisam seguir essa regulamentação, atingindo todas as gestoras, coordenadoras, professoras e alunos. Caracteriza-se como política “por ser uma combinação específica de leis, destinação de recursos financeiros, administrativos e humanos” (Lascoumes; Le Gales, 2012, p. 42), para a realização de objetivos definidos com clareza.

A saber, a política de formação de Salvador apresenta algumas características próprias das políticas públicas e, por isso, também se constitui, de fato, como política educacional: 1) princípios – uma representação geral sobre a maneira de conduzir o negócio público; 2) objetivos – prioridades específicas relacionadas a determinado desafio; 3) medidas concretas – decisões, instrumentos; 4) ações práticas – comportamentos dos funcionários encarregados de executar as medidas estabelecidas (Lascoumes; Le Gales, 2012).



Esse conjunto de características possibilita um olhar para dentro da política, as ações que a compõe, as relações que ela estabelece pelas formas como suas medidas são implementadas e executadas, a partir de instrumentos e estratégias estabelecidas, bem como dos lugares ocupados pelos agentes e sujeitos.

A política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas na prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação que flui ao lado da política (declarações, demandas expectativas) [...] (Ball; Mainardes, 2011, p. 14).

Assim, afirma-se que, teoricamente, a política municipal de educação de Salvador está na categoria de política pública educacional, dadas as suas características de regulamentação dos processos e programas de formação de professoras e coordenadoras, do currículo e dos projetos pedagógicos, suas formas e organização, bem como sua abrangência e alcance.

Uma das leis municipais que registra a política de formação de Salvador-BA é o Plano Municipal de Educação (Salvador, 2016), no qual consta, claramente, as estratégias utilizadas pelo Governo Municipal para a instituição de uma política de formação de professoras, prevendo uma relação sistemática com o Sistema Municipal de Ensino/Nossa Rede e programas a serem implementados. Das dez estratégias previstas para o alcance da Meta 15, destacam-se as que se referem à política municipal de formação, quais sejam:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União e o Estado, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. [...] (Salvador, 2016, p. 13).

[...] 15.2 fortalecer a articulação entre os cursos de formação de professores e o Sistema Municipal de Ensino, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica [...];

15.8 implantar política municipal de formação continuada para os profissionais da educação e de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

15.9 criar mecanismos para acompanhamento dos processos de elaboração e ou adequação de conteúdo para formação inicial e continuada dos profissionais, valorizando as práticas de ensino e os estágios acadêmicos [...] (Salvador, 2016, p. 157).

Estão preconizadas ainda, no Plano Municipal de Educação (Salvador, 2016), a implantação de programas de formação para professoras da educação infantil, àqueles(as) que atuam com alunos portadores de necessidades especiais, formação para uso de novas tecnologias e para professoras alfabetizadores, em especial.



A descrição da política de formação municipal, seus princípios e embasamento, encontram-se também publicizados nos seus documentos oficiais, especialmente nos Referenciais Curriculares Municipais:

[...] Assim, o processo formativo deve ocorrer de forma contínua e sistemática, a partir de uma política pública municipal e de programas de formação, que pressuponham a articulação entre a Secretaria de Educação e as instituições para que seja implementada a cadeia de formação, haja visto os diferentes papéis, funções e práticas formativas das equipes técnicas, coordenadores pedagógicos e diretores escolares [...] (Salvador, 2015, p. 21)

Destaca-se, nessa passagem, a proposta de articulação entre as Secretaria de Educação e as instituições para implantação da formação de professoras e coordenadoras. Esse destaque demonstra um discurso de influência que se dá a partir de contratos firmados com organizações e instituições que apresentam “conhecimento especializado” em educação. “O poder desse conhecimento especializado está no fato de não ser apenas conhecimento. As ideias funcionam para modelar a maneira de como participamos como indivíduos ativos e responsáveis” (Popkewitz, 2001, p. 13), pois a partir da expertise dessas entidades é que se definem conteúdos, currículos e modelos de formação, e essas agências multilaterais ou de governos interferem nos processos educacionais e sociais como um todo (Ball, 1998).

Analisando a política da Rede Municipal, “[...] a articulação entre a Secretaria de Educação e as instituições para que seja implementada a cadeia de formação, haja vista os diferentes papéis, funções e práticas formativas das equipes técnicas, coordenadores pedagógicos e diretores escolares [...]” (Salvador, 2016, p. 21). Nessa articulação, as professoras podem aparecer invisíveis ou surgirem apenas como “elementos neutros”, uma massa imutável e indiferenciada (Lawn, 2001) que permanece constante ao longo do tempo e do espaço.

As influências dessas entidades, organizações e institutos são abordadas por Lawn (2001) como uma forma de fabricação de identidades que tornam, muitas vezes, as professoras – protagonistas do processo educativo – seres invisíveis que apenas executam projetos e programas advindos das parcerias com as secretarias de educação.

Os professores podem aparecer invisíveis em descrições dos sistemas educativos, ou surgirem apenas como ‘elementos neutros’, uma massa imutável e indiferenciada que permanece constante ao longo do tempo e do espaço. Esta descrição de senso comum dos professores pode tornar-se mais acadêmica, especialmente quando se exprime noutros fenômenos educativos, como a avaliação, aprendizagem, conhecimentos específicos da disciplina, etc. Frequentemente, os professores agem como uma parte necessária de uma proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, como sombras, representantes ou sujeitos (Lawn, 2001, p. 118).



Os discursos influentes das parcerias e acordos firmados na gestão do sistema educativo demarcam um movimento que coloca a professora em dois planos: por um lado, como um agente imprescindível para o sucesso da proposta ou projeto educativo apresentado; por outro, como principal responsável pela sistematização oficial, resultado, monitoramento, processos avaliativos, acompanhamento da aprendizagem e atendimento às demandas burocráticas que os sistemas educativos exigem. Esse duplo processo incide numa fabricação da profissão e das identidades por parte do Estado, a partir de regulamentações, programas de formação, criação de sistemas de avaliação profissional.

Ainda a partir dos estudos de Lawn (2001), a produção da identidade da professora se dá por meio da criação de um discurso que o sistema constrói – e esse discurso é influenciado por acordos e parcerias – que acaba por simbolizar um sistema para uma nação que o criou e o moldou.

A identidade é abordada de um modo parcial, enquanto uma forma de moldar e gerir professores; mas não num sentido lato, como surge nos estudos culturais, onde é enfatizada a escolha e a diferença, sobretudo na promoção e aprovação das identidades oficiais, coletivas, sobre os professores (Lawn, 2001, p. 119).

A forma de gerência sobre as professoras legitima e credibiliza “a eficácia de um discurso oficial, utilizado para gerir as professoras ou para promover mudanças estruturais” (Lawn, 2001, p. 225), manobrando a identidade para um viés “oficial” e de massa, esquecendo suas histórias e processos formativos durante a vida.

3 Perspectiva metodológica do estudo

Como um modo profundamente humano de confrontar sentidos e significados (Martins; Tourinho, 2017), a narrativa é compreendida como base dessa pesquisa, pois ela permite a ruptura, por meio da reflexão e autorreflexão, de formas e maneiras positivistas de pensar e pesquisar com pessoas e sobre seus processos formativos e de vida, construindo novas perspectivas que se estabelecem na experiência e na narrativa de si.

As práticas narrativas de pesquisa são maneiras de agir e interagir no mundo e com o mundo, conosco mesmo e com os outros. Elas revelam aspectos, mesmo que pequenos e parciais, da natureza humana por meio de compreensões críticas que produzimos na forma de lampejos, relances, vestígios ou fatias das nossas ações na cultura. As histórias de vida, como performance de cultura, agarram-se a materiais empíricos da existência, da vida, do cotidiano: a dor, a tristeza, a alegria, os desejos, os sonhos, os fracassos, o sentir, os afetos, mas, sobretudo, as aprendizagens, formais, não formais e informais que nos fazem sujeitos (Martins; Tourinho, 2017, p. 143).



A abordagem feita pelos autores é fundante para este estudo quando da sua perspectiva de tomar a experiência e o professorado como sujeitos de conhecimento, consciência, visão e saber (Hernandéz, 2017, p. 190) num movimento que tenta refletir sobre a política de formação a partir do que esse sujeito do conhecimento emerge, “[...] transcendendo o caráter de estudos gerais ou estatísticos que não consideram as circunstâncias e acontecimentos pessoais” (Miranda, 2017, p. 244).

A pesquisa narrativa valora a singularidade, a subjetividade e os contextos dos sujeitos que são produtores de conhecimento sobre si, sobre os outros, seus cotidianos e experiências, como afirmam Jovchelovitch e Bauer (2000, p. 91)

[...] 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. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Os autores refletem como a experiência é colocada no campo de uma construção individual e social por meio da sequência de acontecimentos, incômodos, pensamentos e comportamentos, possibilitando a compreensão do social a partir da vida que se constrói cotidianamente no qual o indivíduo aprende, muda, experimenta, conhece, cria.

Toma-se como referência a ressignificação da subjetividade humana que caracteriza o método (auto)biográfico e a abordagem narrativa no desenvolvimento deste estudo, compreendendo que a singularidade de cada sujeito-colaborador-narrador acaba por tornar-se também social e coletiva.

Assim, as escritas narrativas que se apresentam como dispositivo traduzem o que toca e o que afeta (Larrosa, 2002) as professoras e as coordenadoras da Rede municipal de Salvador. A experiência como lugar de sentido, não estática, que se entrelaça e se desenvolve a partir e com outras experiências, que levam a outras experiências, por isso um critério da experiência é a continuidade (Clandinin; Connelly, 2015).

Nóvoa (2009) aborda que as escritas de professoras vêm sendo terreno fértil para estudos pedagógicos desde a década de 1990 e destaca a dimensão formadora desse registro.

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos professores hábitos de reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógica, e que se define, inevitavelmente, a partir dos referenciais pessoais (Nóvoa, 2009, p. 40).



Concorda-se com o autor quando ele afirma que o pessoal e o profissional estão entrelaçados na professora, e escrita narrativa é uma possibilidade potente que respeita esse entrelaçamento, pois permite que, a partir desses registros, as professoras e coordenadoras possam recordar, rememorar, inquietar-se, reconhecer-se.

A escrita narrativa está ancorada no movimento reflexivo que ela própria caracteriza, marcando questionamentos, reflexões, inflexões e aprendizagens que o sujeito-narrador pode ter acesso ao escrever sobre si, evocando, lembrando, relembando e avaliando representações sobre sua identidade e práticas formadoras que vive e/ou viveu na sua vida-profissão.

As escritas narrativas foram realizadas por quatro coordenadoras pedagógicas, um coordenador pedagógico e nove professoras da Rede Municipal de Salvador. Trata-se de um conjunto de professoras experientes, possuem entre 5 e 40 anos de profissão na Rede municipal de ensino, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, como indicado no quadro que segue:

Quadro 1: Perfil biográfico das colaboradoras⁴

| Ordem | Nome | Sexo | Idade | Autodeclaração ⁵ | Profissão | Tipo de vinculação | Tempo de profissão |
|-------|--------------------------|------|---------|-----------------------------|-------------------------|--------------------|--------------------|
| 1 | Alice Campos | F | 40 anos | Parda | Professora | Concursada | 5 anos |
| 2 | Clairton Quintela | M | 59 anos | Branco | Coordenador pedagógico | Concursado | 36 anos |
| 3 | Creuza Nunes | F | 63 anos | Parda | Professora | Concursada | 43 anos |
| 4 | Dalva Simone | F | 60 anos | Branca | Coordenadora pedagógica | Concursada | 25 anos |
| 5 | Lucinéia Santos | F | 55 anos | Branca | Professora | Concursada | 19 anos |
| 6 | Maria das Graças | F | 72 anos | Branca | Coordenadora pedagógica | Concursada | 30 anos |
| 7 | Maria de Fátima Dorneles | F | 47 anos | Branca | Coordenadora pedagógica | Concursada | 10 anos |
| 8 | Maria Moraes | F | 37 anos | Preta | Professora | Concursada | 15 anos |
| 9 | Niclécia Ferreira | F | 48 anos | Parda | Professora | Concursada | 20 anos |
| 10 | Tatiana Maria | F | 51 anos | Parda | Coordenadora pedagógica | Concursada | 22 anos |

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

⁴ Com exceção de Alice Campo e Maria Moraes, os nomes dos demais sujeitos da pesquisa referem-se às suas identidades verdadeiras por meio de autorização por Termos de Cessão, disponíveis para consultas e análises.

⁵ Quesitos Raça-cor utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).



A constituição do grupo de colaboradoras, foi orientada por critérios que objetivaram garantir diversidade de experiências, representatividade de funções e pluralidade de trajetórias profissionais no campo educacional. A seleção se fundamentou no propósito de obter um panorama amplo e qualificado sobre as práticas e os desafios enfrentados na educação básica, especialmente no que se refere à atuação docente e à coordenação pedagógica em diferentes fases da carreira.

Assim, foram realizados três momentos com as colaboradoras. No primeiro contato, foi apresentada a proposta de pesquisa, os objetivos, documentos diversos de autorização da pesquisa e foi entregue um instrumento aberto organizado em três eixos, nos quais as professoras e coordenadoras escreveram narrativamente: I: Identificação, formação inicial e ingresso na Rede Municipal de Salvador; II: Política de formação da Rede: percepções e sentidos; III: Política de formação experienciada na prática pedagógica cotidiana.

As escritas narrativas empreendidas por essas profissionais singulares foram coletadas no segundo encontro, no qual dialogamos sobre o exercício da escrita, sobre a forma que essas escritas seriam tratadas. No terceiro momento, as análises foram apresentadas, lidas, discutidas e autorizadas. Transparecer suas identidades, histórias e nomes na pesquisa foi uma condição requisitada pela maioria, como condição de autoria das suas histórias de vida-formação-profissão e como posição política, como um lugar de fala social e existencial.

Para análise, utilizam-se os pressupostos da teoria compreensiva-interpretativa sob a via da tradição fenomenológica e hermenêutica que considera, no processo de interpretar, que a função da narrativa é preservar a “[...] amplitude, a diversidade e a irredutibilidade dos usos da linguagem” (Ricoeur, 1989, p. 24). A interpretação funciona como um processo ou jogo na determinação dos valores presentes na narrativa. Para interpretar, é necessário aproximar-se dela e de si mesmo, pois diz o autor: “[...] quanto mais o ser compreende melhor ele se explica” (Ricoeur, 1989, p. 61).

Inclina-se num exercício minucioso para tentar apreender e compreender, a partir das narrativas, as visões, os sentidos e as experiências desses sujeitos com a política de formação. Entendendo já o seu caráter inconcluso ou de qualquer pretensão normatizadora de verdade absoluta, este artigo fala dos significados construídos pelos sujeitos nos seus percursos de formação-profissão e das suas experiências cotidianas.



4 O que narram as professoras e coordenadoras? Resistências e (re)existências

O objetivo desta análise é apreender e compreender como a política é interpretada, traduzida, reconstruída e refeita (Ball; Maguire; Braun, 2016) cotidianamente no processo complexo e híbrido da prática pedagógica das professoras e coordenadoras, entendendo as nuances da atuação da política nas escolas.

Nas escolas, existem interações, acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos – isso faz parte do trabalho de interpretação e tradução. No entanto, poucas políticas chegam formadas e os processos de atuação da política também envolvem tarefas específicas, empréstimos, reordenação, deslocamento, adequação e reinvenção (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 20).

Como abordado pelos autores, as características, histórias e compromissos interessam sobremaneira na análise de atuação de uma política e, quando se trata de política de formação, interessa ainda mais. O trabalho de ação da política envolve um emaranhado de tensões, ajustes, interpretações, estruturações e reestruturações para ser colocado em prática, e é sobre esse emaranhando que nos debruçamos.

As escritas das coordenadoras são muito significativas. Em que pesem as funções dessas profissionais, o desenho da política estudada as coloca como formadoras em serviço, dentro das suas unidades de ensino e nos tempos preestabelecidos como Atividades Complementares (ACs).

A escrita narrativa da coordenadora Dalva Simone já inaugura uma forma peculiar de apresentar a política e vivenciá-la na prática:

Como já citei anteriormente, na nossa realidade, formar professores, acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem e dar conta de bons resultados tem sido um desafio diário, visto que temos de levar em conta os múltiplos fatores que interferem nesse processo.

No papel de coordenadora pedagógica enquanto responsável pela articulação, mobilização e formação de professores, deparo-me com as especificidades do contexto e algumas estratégias formativas que permitem a reflexão da prática, porém é preciso adequar aquela que certamente se mostrará a mais profícua dentro das possibilidades reais de desenvolvimento do trabalho. Diante disso, optei pela observação da prática cotidiana na sala de aula como estratégia de formação. Refletir sobre essas experiências de observação em sala se tornou um dos principais instrumentos do meu trabalho, em que posso verificar o que foi planejado no plano das interações com os alunos e as intervenções do professor, com a possibilidade de lhe oferecer um outro olhar que possa apoiá-lo na reflexão e qualificação da sua prática. O registro dessas impressões e os desafios vivenciados nos permite refletir e pensar sobre o que e como estamos fazendo, e o que se pode redimensionar no planejamento semanal (Dalva Simone, Escrita Narrativa, 2022).

Essa narrativa traz, além da função designada às coordenadoras, os desafios encontrados na sua prática cotidiana para garantir/criar espaços e momentos formativos, dadas as especificadas e possibilidades dos contextos. Dalva Simone desperta a atenção



para o desafio de mobilização e articulação das professoras no contexto da prática da formação e denota uma tentativa de considerar “[...] todos os professores como participantes ativos e criativos na atuação, por meio de atividades, observações, reuniões e partilha” (Ball; Maguire; Braun, 2016. p. 95), refletindo sobre a prática e utilizando de outras estratégias para garantir o processo formativo na sua unidade de ensino, apostando na observação da sala de aula como principal mecanismo de apoio pedagógico às suas professoras.

A coordenadora continua sua narrativa trazendo outras tantas inquietações que emergem do cotidiano, sinalizando pontos positivos da política e registrando a necessidade de avanço, de espaços coletivos de troca e colaboração.

Dentro desse desenho da política de formação da Rede em que os coordenadores pedagógicos são formados, tendo como função primordial formar, subsidiar e acompanhar os professores na sua unidade de ensino, é possível afirmar que, sem sombra de dúvida houve muitos avanços durante esse percurso quanto ao fortalecimento da figura do coordenador relativo ao seu papel e à sua identidade, que há maior parceria entre coordenador e gestor (dupla-gestora), com maior reconhecimento do trabalho do coordenador. Porém, é preciso garantir os espaços de interlocução e formação coletiva tão necessários para que também se possa validar as trocas de experiências, o fortalecimento dos vínculos e do sentimento de pertencimento do grupo, bem como o compartilhamento dos saberes individuais de cada um na perspectiva de fortalecer uma cultura colaborativa que cumpra o seu propósito de valorizar o repertório individual e a bagagem intelectual de cada membro, e por último que haja monitoramento *in loco* do trabalho do coordenador no chão da sala de aula (Dalva Simone, Escrita Narrativa, 2022).

Toma-se o pensamento de Nóvoa (2019, p. 13) sobre a necessidade do trabalho coletivo na formação, discussão trazida na escrita narrativa de Dalva Simone, pois a “[...] individualização manifesta-se em discursos que valorizam a educação mais como bem privado do que como bem público”. Essa individualização incide na falta de pertencimento, em pouca criação de vínculos e quase nenhuma troca e compartilhamento, como coloca a coordenadora.

O sentimento de extinção dos espaços coletivos na Rede municipal aparece também no excerto da narrativa de Tatiana Maria a seguir:

Na Unidade Escolar, a experiência de formação é quase nula. Ela se resume à responsabilidade e ao interesse da coordenadora que nos momentos dos encontros de ACs (Atividades Complementares) individuais em que a pauta é muito extensa: análise de planejamento, escuta da(o) professora(or), questões da sala de aula etc., encontra espaço para o repertório formativo. Outro ponto são as iniciativas da gestora que, por perceber a importância da formação na ação docente, permite alguns encontros mensais, à revelia da Secretaria, com essa finalidade. Porém, tudo muito espontâneo, por insistência da coordenadora, sem nenhuma formalização ou institucionalização (Tatiana Maria, Escrita Narrativa, 2022).



Tatiana narra uma forma de resistência e enfrentamento de situações cotidianas. Quando a coordenadora escreve “à revelia da Secretaria”, denota uma forma peculiar de reinvenções e resistências para garantir a formação como coletivo na sua unidade de ensino. Sobre essa questão, Popkewitz (2001) teoriza que, muito embora as formas de regulação do trabalho docente sejam deterministas, muitas vezes não funcionam, e permitem que professoras e coordenadoras se desloquem, incluam, excluam, ignorem ou mantenham. “Constroem histórias sobre suas escolas que são baseadas nas suas próprias experiências, mas também em algumas generalizações mais amplas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 39).

Niclécia, do alto da sua experiência, também retrata as formas de resistências encontradas na sua unidade de ensino:

A política de formação não vem sendo efetivada na minha unidade desde o final de 2017. Os professores não têm participado de nenhum encontro de formação nem de troca de experiências dentro da própria Rede. O coordenador pedagógico é quem participa desses momentos-formação e se torna multiplicador das discussões. Entretanto, como as demandas de uma creche com bebês e crianças pequenas em tempo integral, essas ‘notícias formativas’ muitas vezes chegam com ruídos. Em 2020, fomos surpreendidos pela pandemia e a Secretaria de Educação promoveu algumas *lives* formativas, no entanto, os temas, embora sejam pertinentes e necessários, fogem da realidade que vivenciamos no chão da escola. No cotidiano da creche, a política de formação não tem chegado. Trabalhamos com projetos pedagógicos, sequências didáticas e atividades que sejam significativas para as crianças e para nós. Preenchemos os portfólios para atender às determinações do órgão central, resistimos à nossa maneira. Re-existimos! (Niclécia Gama, Escrita Narrativa, 2022).

Niclécia usa sua narrativa como mecanismo de denúncia do modelo da política, e a escrita como forma de resistência, apontando as formas e mecanismos que encontra para resistir cotidianamente.

Embora a política de formação seja geral e única para todas as escolas, percebe-se como cada sujeito vai criando seus modos, seus caminhos, suas formas de resistir de manter a coletividade presente e viva, ainda que sejam em pequenos e curtos espaços de tempo, criando o que Popkewitz (2001) chama de mecanismos de resistências.

Os mecanismos de resistências se inscrevem na “sabedoria da prática, e a importância da reflexão mantêm um forte tema de redenção” (Popkewitz, 2011, p 141), que incide numa tentativa de manutenção da identidade profissional das professoras e coordenadoras.

O excerto da narrativa de Maria Bastos também revela que a questão do trabalho individualizado, do tempo e as formas de resistências dela e da escola estão presentes no cotidiano profissional:



Embora a AC (Atividade Complementar) seja individualizada, contudo já existe na escola a ‘cultura colaborativa’, em direção a objetivos comuns, ‘em que todos trabalham coletivamente e se apoiam mutuamente’. Posso citar as trocas de experiências, o trabalho pedagógico visto pela verticalidade e horizontalidade, a interdisciplinaridade, a socialização dos projetos entre os grupos de alunos e as professoras, a cooperação entre a equipe (do vigilante às pessoas da limpeza), o foco na aprendizagem dos alunos, o interesse pelo desenvolvimento das crianças especiais e com as dificuldades de aprendizagem, a vontade de melhorar o nível de ensino entre tantas outras situações práticas (Maria Bastos, Escrita Narrativa, 2022).

Essa coordenadora reconhece que não se prende à individualização estabelecida pela política de formação, e apresenta uma cultura colaborativa criada na sua unidade, o apoio e as trocas parecem ser formas peculiares que o grupo encontra para vencer o trabalho individual e solitário das professoras e criar caminhos nos quais a coletividade possa trazer os saberes da profissão construídos no campo da experiência profissional e, por fim, na escola e nos projetos coletivos, tendo em vista as contribuições para transformações das práticas pedagógicas da escola e seus desdobramentos no espaço da sala de aula.

Percebe-se que, muito embora a política de formação dite e mine os encontros coletivos, os mecanismos de resistências estão revelados nas narrativas. Resistências intencionais ou não, mas que representam “a luta em defesa da alma” (Popkewitz, 2001, p. 15), representam uma necessidade urgente de ampliação dos espaços e momentos formativos coletivos dentro das unidades, representam ainda a ausência de uma organização pedagógica que favoreça o diálogo, a troca, onde se desconsidera, quase que completamente, a dimensão pessoal das professoras e coordenadoras no trabalho profissional cotidiano.

A professora Lucinéia também exprime formas de reinvenções coletivas na sua unidade de ensino:

Atualmente, a formação ocorre através da AC (Atividade Complementar) individual. A coordenadora repassa as orientações recebidas e, juntamente com os professores, discutem sobre o planejamento das atividades da semana. Vale ressaltar que antigamente, há uns três anos, a AC era coletiva, fato que dificultava a execução do planejamento, pois muitas informações eram repassadas, diminuindo o tempo destinado a essa atividade. Com a mudança para a AC individual, o tempo foi otimizado para a realização dessa atividade. Em alguns desses encontros, a gestora também participa. Vale ressaltar que na escola há uma parceria entre gestores, coordenador, professores e demais funcionários com o único objetivo: o de oferecer uma educação de qualidade para os nossos alunos. Somos uma equipe unida e focada nesse objetivo! Contudo, nem sempre o tempo destinado à AC é suficiente para a realização de um planejamento ou de uma formação mais completa, visto que ainda não dispomos de tempo satisfatório para estudos, pois as demandas que aparecem em sala de aula são muitas e requerem ações mais imediatas. Às vezes, esgotamos o tempo da AC para tratarmos alguns poucos pontos da pauta, visto que o tempo é insuficiente para tantas questões e discussões que afloram nesses



momentos, e que requerem atenção e abordagem. Confesso que sinto falta de espaços para estudo que me deem maiores subsídios para aperfeiçoamento e melhoria da prática pedagógica. Dificilmente temos tempo para leituras de textos, artigos ou outro material que sirvam como estratégias para uma formação continuada do professor, mesmo assim, estamos fazendo. Quando não conseguimos ler um texto, lemos um trecho. O tempo é sempre um problema! É nesse cenário, com algumas limitações e carências, mas com engajamento, união e responsabilidade que a formação continuada é gestada e desenvolvida. A coordenação tem dado suporte para que possamos refletir sobre a nossa prática pedagógica, trocarmos experiências e desenvolvermos um trabalho cada vez mais comprometido com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Lucinéia Santos, Escrita Narrativa, 2022).

A questão do tempo para a formação é um destaque importante na narrativa da professora Lucinéia, a qual coloca que o tempo delimitado para as ACs, embora seja otimizado, não é suficiente para a garantia da formação em serviço, já que as demandas diárias, os estudos mais aprofundados e as reflexões sobre a prática ficam a desejar.

Muitos de nós, professoras e coordenadoras, somos infladas pelas muitas e diversas situações e atividades cotidianas, as implicações disso na garantia da formação em serviço são facilmente visíveis. Ao narrar sobre a questão do tempo para a formação, Lucinéia desperta para esse desafio real e para o seu enfrentamento diário.

De tal maneira, a narrativa da professora trata ainda das formas e possibilidades encontradas na experiência, das limitações e estratégias encontradas no cotidiano, mas também das maneiras de ser-estar na profissão, em busca do desenvolvimento do trabalho coletivo, significativo e de uma formação que considere a professora e a coordenadora como pessoa-profissional e não como meros executores de política.

Em outra ótica, a narrativa da professora traz reflexões sobre o desenho da política de formação: tempo insuficiente, individualização das ACs, dificuldades na execução do planejamento, referência aos momentos coletivos já extintos, necessidade de uma formação “mais completa”. Lucinéia apresenta questões cruciais indicando que, mesmo encontrando as formas e resistências cotidianas, os docentes têm plena clareza dos desafios para a execução da política de formação e das necessidades de uma formação continuada mais pautada no estudo, na reflexão, na troca e na experiência profissional. Azanha (2011), quando dos seus estudos sobre cotidiano, defende uma lógica da atenção na qual se reconhece a experiência do cotidiano como um lugar de privilégio na revelação do social e individual, e essa necessidade é revelada pela narrativa de Lucinéia.

Também, narrativamente, a professora Creuza aponta as dificuldades encontradas no caminho:



A aplicabilidade das formações nem sempre é possível em virtude das várias condições de trabalho entre a estrutura física da Rede, salas pequenas e mal ventiladas, quantidade excessiva de aluno por sala, área livre para realização de atividades extras; relação família x escola, relação interpessoal da equipe escolar, defasagem de idade x série, material didático nem sempre disponível (Creuza Nunes, Escrita Narrativa, 2022).

Creuza retrata o que Ball, Maguire e Braun (2016) teorizam ao tratar sobre as diferentes condições estruturais e materiais que as escolas encontram para implementar/executar uma política. “Escolas em diferentes contextos terão diferentes capacidades, potencialidades e limites. Estes constituem um contexto material de interpretação e criam diferentes possibilidades práticas e restrição para a atuação de política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 23). De tal forma, o cotidiano e suas nuances práticas interferem também no alcance que a política toma para as professoras, coordenadoras, alunos e comunidade escolar no geral.

Considerar que as escolas apresentam diferentes realidades estruturais, materiais e humanas é também considerar um conjunto de situações pelas quais a atuação da política é realizada e a prática é exercida. Seria impossível nessa conjuntura uma atuação homogênea, comum para todas as escolas, igualmente para todas as professoras, coordenadoras, alunos.

Popkewitz (2001) teoriza que o conhecimento da prática é efeito do poder, e referencia Foucault (1979) sobre o conceito de governabilidade e sua relação com poder e conhecimento, na qual a administração do social, a racionalização dos comportamentos e das formas de ‘ser’ ignoram a construção da subjetividade e se consolidam com uma tentativa de “administração da alma” (Popkewitz, 2001, p. 124).

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 30) alertam para as condições contextuais e sinalizam que as escolas e os sujeitos não podem ser considerados “superficialmente semelhantes”, pois “[...] indivíduos trazem suas próprias experiências, seus ceticismos e suas críticas para aceitar o que eles veem/leem e irão ler a política a partir das posições das suas identidades e subjetividades”. Esses indivíduos são permeados por histórias pessoais e profissionais, são organismos vivos na atuação de política, não podem ocupar o lugar de executores sem que essa política considere, além das suas identidades e subjetividades, suas condições de trabalho estruturais e materiais.

Atenta-se o olhar para a narrativa de Maria Moraes, pois a professora suscita as ausências, as rupturas da formação no contexto da Rede municipal:

A formação de professores atualmente ainda está longe do ideal para o bom exercício da profissão e do desempenho em sala de aula, e a coloca como responsável pela má qualidade dos sistemas educacionais e dos profissionais



que se habilitam para a área. A qualidade do profissional educador é um dos fatores que mais influencia na melhoria da construção de aprendizagem dos educandos. No cotidiano escolar a falta da prática, propriamente dita, na formação fica evidente diante os desafios constantes do dia a dia da sala de aula e em toda a unidade educacional, assim como a formação continuada que praticamente não faz parte da vida do professor, pois pouco é ofertado aos profissionais de educação e que é de extrema importância para a qualidade do trabalho do educador como para a formação do cidadão reflexivo e carregado de opinião a qual se precisa formar para o mundo, também deixa uma lacuna enorme no desempenho profissional dentro do ambiente escolar, reforçando assim a importância e a necessidade de formar profissionais atuantes e de qualidade para a área (Maria Moraes, Escrita Narrativa, 2022).

Destaca-se aqui a importância que Maria Moraes atribui à formação como mola propulsora e geradora de mudanças educacionais. A ausência desse processo é narrada e sentida pela professora de uma forma muito singular quando sinaliza a formação como reflexão e como processo pertencente à vida, ao mundo, para além dos muros da escola. Pensar formação como uma natureza experiencial (Pineau, 1988) é pensar aspectos tridimensionais que envolvem o sujeito, a relação com o outro e a relação com o ambiente, numa dialética de emancipação e autonomização.

Na escrita narrativa do coordenador Clairton, há uma tensão estabelecida entre resistência e esperança, sinalizadas por ele quanto ao fazer pedagógico das professoras em relação à política da Rede:

Na minha escola, claro acontece exatamente o que narrei no eixo 2. Professores que têm suas resistências, por motivos que já evidenciei. Professores com esperança de algo novo venha e se firme, professores que se entregam e se dedicam no seu 'fazer pedagógico' cotidiano. Tento ser esse multiplicador no meu espaço escolar e aprendi que o melhor caminho é o 'construir junto com', é o respeito a essa diversidade de reações. Tento envolver o grupo nessa atmosfera de compromisso e responsabilidade, que envolve a tarefa como servidores públicos que somos de ensinar essas crianças e apoiá-las no seu percurso de desenvolvimento (Clairton Quintela, Escrita Narrativa, 2022).

Percebe-se, no relato de Clairton, sua maneira peculiar de lidar cotidianamente com a política e suas tentativas de fazer com que o trabalho aconteça de forma mais significativa para professoras e alunos. Ele narra seu trabalho como ensinamento do tempo, como "[...] relação como o antes e o depois passando pelo espaço e pelo movimento" (Ricoeur, 1991, p. 21). E segue:

Realizamos reuniões anuais nas quais planejamos o ano seguinte, adotamos um projeto comum e a partir daí trilhamos a nossa caminhada. Sempre realizo reuniões formativas, pois incorporo esse papel de formador, de multiplicador de tudo que é proposto na secretaria e que flui pela gerência regional. O tempo me ensinou que preciso ter foco, falar linguagem simples e direta com meu professor e dizer tudo em doses homeopáticas. Descobri que muita coisa se perde e acaba sendo 'argumento' para não se fazer ou reagir. Tenho um grupo muito bom, um grupo amigo, confiável, no qual sinto ser possível um direcionamento coletivo [...] (Clairton Quintela, Escrita Narrativa, 2022).



Na sua escrita, Clairton também expõe a relação entre professoras e coordenadoras que se constrói no cotidiano, expressada por laços de amizade, troca e confiabilidade que facilitam a construção de um trabalho coletivo, muito embora o espaço para tal seja “extinto”.

Já Fátima Dorneles ressignifica seu cotidiano, compreendendo-o com dinamicidade, ação, reflexão:

A partir dessas vivências/experiências adquiridas nos espaços de formação, retorno à minha prática pedagógica muito mais segura em como implementar no meu cotidiano escolar o que foi discutido e refletido nos cursos, levando para os colegas professores os questionamentos suscitados nos encontros de formação, e, num trabalho de continuidade, busco fortalecer junto à equipe docente um sentimento de que o professor precisa, a todo tempo, ser um eterno pesquisador em sua atuação profissional, compreendendo o processo de aprendizagem como algo dinâmico, particular a cada educando e que se alimenta e se retroalimenta na relação intrinsecamente imbricada na ação-reflexão-ação, balizada na teoria, experimentada e experienciada em sua prática cotidiana no ambiente da sala de aula, ao mesmo tempo em que extrapola o ambiente escolar a partir das suas vivências e múltiplas experiências enquanto docentes (Fátima Dorneles, Escrita Narrativa, 2022).

Esse excerto da narrativa de Fátima revela sua tentativa de reverberar o que “recebe” ou apreende nos encontros formativos, dentro da sua unidade escolar, nos momentos e condições que lhe são oferecidos, numa busca incessante para fortalecer e mediar o trabalho pedagógico e as relações entre ensino, aprendizagem, reflexão e experiência.

De tal maneira, o cotidiano profissional trazido por Fátima ganha relevo. O seu esforço em realizar um trabalho que extrapola os limites da escola e considerar as vivências experiências das professoras como ponto de partida para a formação dentro da sua unidade de ensino, configura, assim, uma dimensão coletiva e humana à sua prática.

Essa característica do cotidiano é também encontrada na narrativa de Alice Campos a seguir:

A Unidade Escolar de Educação Infantil na qual atuo prima pelo conhecimento, então grupos de estudo fazem parte da nossa rotina, esses grupos de estudo a depender do tema envolvem todos os segmentos das escolas desde os professores até as equipes de apoio (cozinha, ASG, ADI, AGP, ADM). O PPP foi construído e é revisado sempre que necessário por toda equipe. É uma construção com a participação de todos. Temos encontros formativos com nossas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), pois acreditamos que esses profissionais precisam conhecer sobre desenvolvimento infantil, para assim trabalhar em conjunto com o professor. E também encontros com a equipe gestora para formação do Nossa Rede. O nosso maior desafio é gerir o tempo. Como contemplar essa rotina de estudo e formação dentro do calendário escolar? Porém, mesmo com esse entrave, seguimos em frente, pois acreditamos que conhecimento é primordial para nosso trabalho (Alice Campos, Escrita Narrativa, 2022).



A professora Alice narra construções importantes do seu cotidiano: o envolvimento de toda a comunidade escolar, produção e revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP), e o desafio que se coloca frente à necessidade de uma formação pautada no estudo e na construção do conhecimento. Em contraponto, interroga-se: mas, em que tempo? Se isso não é garantido no calendário? E essa interrogação de Alice retrata, mais uma vez, a inexistência de espaços coletivos na política de formação da Rede.

A formação como processo, troca, reflexão sobre a experiência, revelada nas narrativas, não só na de Alice, mas de todas as colaboradoras, bem como as formas e mecanismos diversos de resistências e (re)existências, revelam uma defesa diária da identidade profissional e das subjetividades dos sujeitos da escola. Aqueles que estão todos os dias se refazendo, reaprendendo, revendo, refletindo suas relações e suas concepções. Estão, todos os dias, como afirma Popkewitz (2001), lutando em defesa da alma.

As dez colaboradoras sinalizam, a partir dos seus escritos, as tentativas e desafios para garantir, minimamente, espaços formativos coletivos dentro das suas unidades, por vezes à revelia do órgão central. Essas narrativas denunciam certa urgência em repensar a política de formação de Salvador como espaço coletivo e não individualizado nas ACs.

O tempo para a formação em serviço também aparece como desafio nas escritas narrativas, o que representa uma crítica ao formato da política. Os encontros entre coordenadoras e professoras (individualmente) não dão conta da demanda e da reflexão que o trabalho pedagógico exige. O imperativo da individualização do trabalho docente é retratado como muito relevo nas narrativas.

Por vezes, a política de formação é tratada como inexistente, parece não alcançar a escola, não é sentida na prática. Em algumas narrativas, os adjetivos “nula” e “ineficaz” são evidentes. Em contraponto, outras narrativas ressignificam a política, a partir do cotidiano apresentado pelas professoras e coordenadoras, relatando que, a partir dos grupos colaborativos das suas unidades, encontram saídas para reflexão e troca, transgredindo o que está posto.

Além do tempo e da inexistência de espaços coletivos, as narrativas trazem ainda questões analíticas importantes sobre a política estudada: condições materiais e estruturais precárias para execução da política, números excessivos de alunos, burocratização – sistemas e portfólios a serem periodicamente preenchidos –, material didático insuficiente e questões de relacionamentos interpessoais.



De tal maneira, importa registrar as formas singulares que cada professora/coordenadora tece seu fazer pessoal/profissional e seu cotidiano. A potência da pesquisa narrativa é projetada nas escritas e na forma como elas escrevem e inscrevem sua profissão e sua relação com a política da Rede.

É do lugar da experiência que emergem as escritas narrativas das professoras e coordenadoras. Do lugar que experienciam cotidianamente, das suas práticas, do exercício diário das suas profissões, de um devir que toma corpo nas relações, nos entrelaçamentos e (re)construções que fazem com a política de formação.

5 Algumas (in)conclusões

As falas das professoras e coordenadoras reafirmam as críticas sobre o tempo para formação, a individualização, questões estruturais, materiais e humanas na Rede. Muitas formas de implementar a política, ou resistir a ela, aparecem nas narrativas. Denúncias, reinvenções, ressignificações, concepções, singularidades, e resistências vão demonstrando que, apesar da política tentar homogeneizar o trabalho docente, cada uma vai criando seus mecanismos e formas de colocar em prática suas concepções, ‘defendendo sua alma’ da forma que podem e conseguem.

Essas profissionais denunciam a necessidade da formação enquanto coletivo, enquanto processo relacional, processual, como ação crucial para toda e qualquer mudança social, a partir da troca, da reflexão e do estudo. Apresentam suas percepções enquanto sujeitos da prática, enquanto sujeito da experiência.

A compreensão e a defesa por uma formação pautada na pessoa não se esgotam em um artigo, mas revelam a necessidade de ouvir as professoras e coordenadoras para definição e implementação de qualquer política de formação. Considerá-las como protagonistas da sua profissão-formação e não como gerencialistas de política em prática, executoras técnicas de predisposições legais é urgente, pois essas pessoas que fazem da escola e da educação de Salvador-BA o palco das suas vidas e o lugar da sua experiência de vida-formação, resistindo e (re)existindo, todos os dias.

Referências

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp: Fapesp, 2011.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.



BALL, S. J. **Educação Global S. A**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

HERNANDEZ, F. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. In: SOUZA, E. C. de.; TOURINHO, I.; MARTINS, R. (org.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017. p. 49-74.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 77-98.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LASCOUMES, P.; LE GALES, P. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 9, n. 18, p. 19-44, 2012.

LAWN, M. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v. 1, n. 2, p. 117-130, 2001.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Des) arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: SOUZA, E. C. de.; TOURINHO, I.; MARTINS, R. (org.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017. p. 146-165.

MIRANDA, F. Agora que chegamos até aqui: professores, narrativas e imagens visuais. In: MARTINS, R. TOURINHO, I. SOUZA, E. C. de (org.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017. p. 125-158.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PINEAU, G. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto PROSALUS. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos, 1988. p. 107-130.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RICOEUR, P. **O modelo do texto**: a ação sensata considerada como um texto. In: DO TEXTO à ação: Ensaios de Hermenêutica II. Porto: Rés, 1989. p. 185-212.

RICOEUR, P. **O si mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1991.

SALVADOR. **Plano Municipal de Educação/Lei nº 9106**. Salvador: SMED, 2016.



Pesquisa

ISSN 2525-8222

DOI: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2025.v.13.n.35.1186>

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil**. Salvador: SMED, 2015.

SCHUTZ, A.; LUCKMANN, T. **The structures of the social world**. Evanston: Northwestern University Press, 1973.

Recebido em: 31 de janeiro de 2025

Aceito em: 15 de junho de 2025